

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**TESIS DOCTORAL**

**Escribir para aprender *versus* aprender sin escribir**  
**Prácticas de escritura académica en la formación inicial de**  
**profesionales de la educación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Araceli Martínez Arroyo**

Directora

**Estela d'Angelo Menéndez**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

**ESCRIBIR PARA APRENDER *VERSUS* APRENDER SIN ESCRIBIR**  
PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE  
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

MEMORIA QUE PRESENTA

**Araceli Martínez Arroyo**

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR

BAJO LA DIRECCIÓN DE LA DOCTORA

**Estela D'Angelo Menéndez**

**MADRID**

**2015**



# Agradecimientos

A la Universidad Complutense de Madrid, espacio académico de formación y encuentro.

Al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) por el beneficio recibido a través de su Programa de Becas para ciudadanos extranjeros.

A la Dra. Estela D'Angelo Menéndez, tutora, mentora y ser humano invaluable.

A Rosi, Laura, Marisol y Fernanda por ser y estar con toda su generosidad.

A Teresa Acosta y al Dr. Manuel Area por abrir una ventana del Centro del Profesorado La Laguna (CEP Canarias) y de la Universidad de La Laguna.

Amigos entrañables de España y México, por cada momento: Familia García Centeno, Familia Gonzalo Centeno, Catalina, Javier, Débora, Yannet, Alina, Margarita, Daniel, Caty, Beni, Marisol, Juan, Cecy, Rafael, Adriana y Felipe. Gracias.

Mauricio, por compartir la palabra, la risa, el camino.

A mis maestros, siempre.

Con especial agradecimiento y profundo amor a mis padres.

Por ser mi raíz, tronco y rama.





Leer es buscar significados.

Escribir es producirlos.

**D.R. Azzerboni**



# Índice

	Pág.
Índice de tablas	8
Índice de figuras	10
Resumen	11
Abstract	12
Introducción y hoja de ruta	13

## PRIMERA PARTE ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

<b>Cap. 1. Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación</b>	19
1.1. Descripción de la problemática desde el punto de vista teórico y empírico	19
1.2. Contexto en que se vislumbra el problema que genera la investigación	24
1.3. Justificación de la investigación	25
1.4. Delimitación del objeto de estudio	28
1.5. Posicionamiento epistemológico del investigador respecto del objeto de estudio y la problemática observada	29
1.6. Preguntas y objetivos de la investigación	30

## SEGUNDA PARTE MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

<b>Cap. 2. Evidencias en torno al objeto de estudio: alfabetización académica</b>	35
2.1. Construyendo un concepto. De la alfabetización a la literacidad y las nuevas alfabetizaciones	35
2.2. Alfabetización académica	41
2.3. Escritura en su función epistémica	43
2.4. Contextos de formación académica, escritura y ambientes de aprendizaje	53
2.5. Escritura e interaccionismo socio-discursivo	58
<b>Cap. 3. Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación: prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación</b>	65
3.1. Estado de la cuestión sobre escritura académica	65
3.1.1. Breve apunte bibliométrico	65
3.1.2. Enfoques de investigación	67
3.1.3. Investigaciones sobre escritura académica	69
3.1.4. Propuestas institucionales	73
3.2. Prácticas de escritura académica. Definiciones lexicográficas	75
3.2.1. Sobre el concepto «Práctica»	75
3.2.2. Sobre el concepto «Escritura»	77
3.2.3. Sobre el concepto «Academia»	78
3.3. Prácticas de escritura académica. Definiciones teóricas	81

3.4. Aproximación a una definición del profesional de la educación y sus competencias profesionales	82
---	----

### TERCERA PARTE

#### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>Cap. 4. Diseño metodológico: Plan de la investigación</b>	89
<b>4.1. Fases y etapas de la investigación</b>	91
4.1.1. Plan global de la investigación y sus fases: exploratoria y experimental-descriptiva	91
4.1.2. Fase exploratoria: presentación de las dos etapas	92
4.1.2.1. Primera etapa (en México) (FE-MX)	92
4.1.2.2. Segunda etapa (en España) (FE-ES)	93
4.1.3. Fase experimental-descriptiva: presentación (FED)	93
<b>4.2. Enfoque epistemológico y plan metodológico de la investigación</b>	95
4.2.1. El enfoque epistemológico de la investigación: su relación con los fines y objetivos de la investigación	95
4.2.2. Modalidad de investigación: su relación con la problemática identificada y los propósitos que guían el estudio: investigación etnográfica	101
4.2.2.1. Relaciones que se establecen entre las dos fases de indagación: su análisis desde la perspectiva metodológica	105
4.2.2.2. Fase exploratoria	105
4.2.2.2.1. Primera etapa (en México)	105
4.2.2.2.2. Segunda etapa (en España)	105
4.2.2.3. Fase experimental-descriptiva ( <i>online</i> )	105
4.2.3. Papel del investigador en la investigación etnográfica	107
<b>4.3. Contextos en que se desarrolla la investigación</b>	108
4.3.1. Fase exploratoria	108
4.3.1.1. Primera etapa exploratoria (en México)	108
4.3.1.1.1. Contexto global	109
4.3.1.1.2. Contexto local	109
4.3.1.1.3. Contexto institucional	110
4.3.1.1.4. Contexto temporal	111
4.3.1.1.5. Contexto poblacional	111
4.3.1.1.6. Contexto curricular	111
4.3.1.2. Segunda etapa exploratoria (en España)	112
4.3.1.2.1. Contexto global	112
4.3.1.2.2. Contexto local	113
4.3.1.2.3. Contexto institucional	114
4.3.1.2.4. Contexto temporal	114
4.3.1.2.5. Contexto poblacional	115
4.3.1.2.6. Contexto curricular	115

4.3.2. Fase experimental-descriptiva ( <i>online</i> )	116
4.3.2.1. Contexto global	116
4.3.2.2. Contexto local	117
4.3.2.3. Contexto institucional	117
4.3.2.4. Contexto temporal	118
4.3.2.5. Contexto poblacional	118
4.3.2.6. Contexto curricular	119
<b>4.4. Estrategias y técnicas de recolección de datos</b>	119
4.4.1. Fase exploratoria	119
4.4.1.1. Primera etapa (en México)	120
4.4.1.1.1. Representación gráfica del texto cómic	120
4.4.1.1.2. Cuestionario	123
4.4.1.1.3. Entrevista semi-estructurada	125
4.4.1.1.4. Observación participante	127
4.4.1.2. Segunda etapa (en España)	132
4.4.2.1.1. Registros específicos	132
4.4.2.1.2. Entrevista semi-estructurada	133
4.4.2.1.3. Análisis documental	134
4.4.2. Fase experimental-descriptiva ( <i>online</i> )	134
4.4.2.1. Registros específicos	134
4.4.2.2. Análisis documental	135
<b>4.5. Población y muestra seleccionada</b>	135
4.5.1. Fase exploratoria	135
4.5.1.1. Primera etapa (en México)	135
4.5.1.1.1. Población	135
4.5.1.1.2. Muestra: método de selección	136
4.5.1.2. Segunda etapa (en España)	136
4.5.1.2.1. Población	136
4.5.1.2.2. Muestra: método de selección	137
4.5.2. Fase experimental-descriptiva ( <i>online</i> )	137
4.5.2.1. Población	137
4.5.2.2. Muestra: método de selección	138
<b>4.6. Fuentes de información</b>	139
4.6.1. Fase exploratoria	140
4.6.1.1. Primera etapa (en México)	140
4.6.1.1.1. Fuentes primarias	140
4.6.1.1.2. Fuentes secundarias	140
4.6.1.2. Segunda etapa (en España)	141
4.6.1.2.1. Fuentes primarias	141
4.6.1.2.2. Fuentes secundarias	141
4.6.2. Fase experimental-descriptiva ( <i>online</i> )	142
4.6.2.1. Fuentes primarias	142
4.6.2.2. Fuentes secundarias	142

**CUARTA PARTE**  
**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS**

<b>Cap. 5. Trabajo de campo y recolección de datos en la primera etapa de la fase exploratoria (en México)</b>	145
<b>5.1. Perspectiva del alumno: recolección de datos a través de la representación gráfica del texto cómic</b>	149
5.1.1. Resumen	149
5.1.2. Antecedentes y justificación de la recolección de datos a través de la representación gráfica del texto cómic	151
5.1.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación a través de la representación gráfica del texto cómic	153
5.1.4. Aspectos temáticos identificados en la representación gráfica del texto cómic. La fragmentación de los datos	154
5.1.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de la información	156
5.1.6. Saturación de los aspectos temáticos identificados	160
5.1.7. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	163
5.1.8. Discusión de resultados del instrumento representación gráfica del texto cómic	187
<b>5.2. Perspectiva del alumno: recolección de datos a través de cuestionario</b>	201
5.2.1. Resumen	201
5.2.2. Antecedentes y justificación del cuestionario	203
5.2.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en el cuestionario	204
5.2.4. Presentación de resultados cuantitativos	204
5.2.5. Primer nivel de interpretación cualitativa de los resultados: detección de unidades significativas de análisis y su frecuencia. La fragmentación de los datos	207
5.2.6. Segundo nivel de interpretación cualitativa de los resultados: agrupación de unidades significativas de análisis en categorías. La recomposición de los datos	211
5.2.7. Tercer nivel de interpretación cualitativa de los resultados: descripción de las categorías y subcategorías del cuestionario	213
5.2.8. Discusión de resultados del instrumento cuestionario	247
<b>5.3. Perspectiva del docente: recolección de datos a través de entrevista semi-estructurada</b>	251
5.3.1. Resumen	251
5.3.2. Antecedentes y justificación de la entrevista semi-estructurada	253
5.3.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en la entrevista semi-estructurada	254
5.3.4. Aspectos temáticos identificados en la entrevista semi-estructurada. La fragmentación de los datos	255
5.3.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de la	259

información	
5.3.6. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	261
5.3.7. Discusión de los resultados en la entrevista semi-estructurada	286
<b>5.4. Perspectiva de interacción alumnos-docente: recolección de datos a través de observación participante en clase</b>	291
5.4.1. Resumen	291
5.4.2. Antecedentes y justificación de la observación participante	292
5.4.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en la observación participante	293
5.4.4. Detección de aspectos temáticos identificados. La fragmentación de los datos	294
5.4.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes. La recomposición de los datos	297
5.4.6. Saturación de los aspectos temáticos identificados	298
5.4.7. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	299
5.4.8. Discusión de los resultados de la observación participante	307
<b>5.5. Interpretación cristalizada de la primera etapa de la fase exploratoria (en México)</b>	311
<b>Cap. 6. Trabajo de campo y recolección de datos en la segunda etapa de la fase exploratoria (en España)</b>	317
<b>6.1. Perspectiva del alumno: registro escrito de opinión sobre la metodología del curso</b>	320
6.1.1. Resumen	320
6.1.2. Antecedentes y justificación de la recolección de datos del registro escrito de opinión sobre la metodología del curso	321
6.1.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación a través del registro escrito de opinión sobre la metodología del curso	322
6.1.4. Aspectos temáticos identificados en el análisis del registro de opinión sobre la metodología del curso. La fragmentación de los datos	323
6.1.5. Saturación de los aspectos temáticos identificados	325
6.1.6. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de la información	326
6.1.7. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	334
6.1.8. Discusión de resultados del instrumento registro de opinión	
<b>6.2. Perspectiva del docente: recolección de datos a través de entrevista</b>	337
6.2.1. Resumen	337
6.2.2. Antecedentes y justificación de la entrevista semi-estructurada	338
6.2.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en la entrevista semi-estructurada	338
6.2.4. Aspectos temáticos identificados en la entrevista. La fragmentación de los datos	339



6.2.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de la información	340
6.2.6. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	341
6.2.7. Discusión de resultados de la entrevista semi-estructurada	344
<b>6.3. Perspectiva del docente: recolección de datos a través del análisis documental de Guías didácticas del docente</b>	345
6.3.1. Resumen	345
6.3.2. Antecedentes y justificación del análisis documental de Guías didácticas del docente	346
6.3.3. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en análisis documental de Guías didácticas del docente	346
6.3.4. Aspectos temáticos identificados en el análisis documental de Guías didácticas del docente. La fragmentación de los datos	347
6.3.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de la información	348
6.3.6. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	349
6.3.7. Discusión de resultados del instrumento: análisis documental de Guía didáctica docente	361
<b>6.4. Interpretación cristalizada de la segunda etapa de la fase exploratoria (en España)</b>	365
<b>Cap. 7. Trabajo de campo y recolección de datos en la fase experimental-descriptiva</b>	371
<b>7.1. Experiencia de intercambio docente en modalidad virtual. Seminario de Lectura y Escritura Académica (SeLEA)</b>	373
7.1.1. Antecedentes y justificación de la fase experimental y el diseño de la experiencia de intercambio docente en modalidad virtual	373
7.1.2. Planteamiento del problema y objetivos de indagación en la experiencia de intercambio docente en modalidad virtual	374
7.1.3. Desarrollo de la experiencia de intercambio docente en modalidad virtual	375
7.1.4. Aspectos temáticos identificados en el análisis de la experiencia de intercambio docente. La fragmentación de los datos	378
7.1.5. Generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados. La recomposición de los datos	379
7.1.6. Descripción de las categorías y subcategorías emergentes	379
7.1.7. Discusión de resultados de la fase experimental-descriptiva	389
<b>Cap. 8. Interpretación cristalizada de los datos globales y elaboración del informe final</b>	391
<b>Cap. 9. Conclusiones de la investigación y proyección de propuestas</b>	409
<b>Bibliografía</b>	423

# Anexos

Anexo 1.	Vista general del software de análisis cualitativo MAXQDA, 12	437
Anexo 2.	Representaciones gráficas del texto cómic realizadas por alumnos. Fase Exploratoria. Primera etapa (en México)	439
Anexo 3.	Transcripciones de las representaciones gráficas del texto cómic. Fase Exploratoria. Primera etapa (en México)	445
Anexo 4.	Rondas generales de análisis de la representación gráfica del texto cómic. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	449
Anexo 5.	Visión particular del proceso de análisis de la representación gráfica del texto cómic. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	453
Anexo 6.	Cuestionarios aplicados a alumnos. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	457
Anexo 7.	Codificación de preguntas abiertas del cuestionario aplicado a alumnos. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	463
Anexo 8.	Visualización de documentos codificados en el software de análisis cualitativo MAXQDA. Cuestionario aplicado a alumnos	467
Anexo 9.	Preguntas originales de entrevista semi-estructurada aplicada a docente. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	469
Anexo 10.	Transcripción de las respuestas de la entrevista semi-estructurada aplicada a docente. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	470
Anexo 11.	Relación de clases. Observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	473
Anexo 12.	Transcripción de diario de campo. Observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	474
Anexo 13.	Primera ronda de análisis de la observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	475
Anexo 14.	Aspectos temáticos identificados en la primera ronda de análisis de la observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)	477
Anexo 15.	Proceso de codificación a través del software de análisis cualitativo MAXQDA. Observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa	479
Anexo 16.	Transcripción de la entrevista semi-estructurada a docente. Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)	481
Anexo 17.	Guía Didáctica Docente analizada. Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)	483
Anexo 18.	Registros específicos de los docentes: Foro. Fase experimental-descriptiva <i>online</i>	489
Anexo 19.	Registros específicos de los docentes: Narrativas. Fase experimental-descriptiva <i>online</i>	491
Anexo 20.	Registros específicos de los docentes: Secuencias didácticas. Fase experimental-descriptiva <i>online</i>	495
Anexo 21.	Transcripción de opiniones del alumnado sobre metodología del curso. Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)	499
Anexo 22.	Aspectos temáticos identificados en el registro del alumnado a través del software de análisis cualitativo MAXDA. Fase exploratoria (en España)	503
Anexo 23.	Concentrado de categorías y subcategorías emergentes	504
Anexo 24.	Transcripción de lectores para cristalización	505

# Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1.1.	Hoja de ruta de la tesis	14
Tabla 2.1.	Estrategias cognitivas para producir textos	44
Tabla 2.2.	Coordenadas generales de los mundos discursivos	61
Tabla 3.1.	Búsqueda en línea: “escritura académica”	66
Tabla 3.2.	Repositorios de revistas académicas en acceso abierto	67
Tabla 3.3.	Bibliografía de la escritura basada en su enfoque de estudio	69
Tabla 3.4.	Investigaciones sobre escritura en México de 2002 a 2011	73
Tabla 3.5.	Denominaciones y campos de intervención del Pedagogo y Educador social en el contexto europeo	84
Tabla 3.6.	Competencias transversales (genéricas) para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social	85
Tabla 3.7.	Competencias específicas para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social	86
Tabla 4.1.	Adaptación de preguntas al investigador para la elaboración de cristalización, según Moral Santaella, 2006	99
Tabla 4.2.	Técnicas de recolección de información y objetivos de indagación	101
Tabla 4.3.	Actividades típicas de aula registradas en la observación participante	130
Tabla 4.4.	Actividades Típicas de Aula en sesiones observadas (ATA)	130
Tabla 4.5.	Primera ronda de análisis de los datos de la observación participante. Sesión 04 (Fragmento)	131
Tabla 4.6.	Fuentes primarias y secundarias de la investigación	139
Tabla 5.1.	Técnicas de recolección de información en la primera etapa de la fase exploratoria	147
Tabla 5.2.	Aspectos temáticos identificados en los distintos cómics analizados	155
Tabla 5.3.	Categorías y subcategorías emergentes en la representación gráfica del texto cómic	158
Tabla 5.4.	Saturación de los aspectos temáticos identificados en las transcripciones de los cómics (primera y segunda parte)	161
Tabla 5.5.	Saturación de los aspectos temáticos en las transcripciones de los cómics	162
Tabla 5.6.	Ejes y aspectos temáticos de indagación en el cuestionario	205
Tabla 5.7.	Matriz de resultados máximos en cuestionario de estudiantes	206
Tabla 5.8.	Análisis cualitativo de respuestas por eje de indagación (Fragmento)	209
Tabla 5.9.	Aspectos temáticos identificados en primera interpretación cualitativa	209
Tabla 5.10.	Categorías y subcategorías emergentes del cuestionario de estudiantes	212
Tabla 5.11.	Conceptualización de la escritura por parte de los estudiantes	225
Tabla 5.12.	Conceptualización de la lectura por parte de los estudiantes	227
Tabla 5.13.	Aspectos valorados negativos y positivos en la experiencia de escritura	229
Tabla 5.14.	Autoconcepto e incidencia en la producción de textos escritos	230
Tabla 5.15.	Principales dificultades en la producción de textos escritos en estudiantes universitarios	231
Tabla 5.16.	Prácticas de escritura realizadas con mayor y menor frecuencia en la universidad	242
Tabla 5.17.	Bibliografía y soportes empleados en las asignaturas	243
Tabla 5.18.	Aspectos valorados positivamente por los docentes al presentar trabajos escritos	245

Tabla 5.19.	Aspectos que siempre se fomentan en la educación superior	246
Tabla 5.20.	Aspectos que siempre se fomentan en la educación superior	247
Tabla 5.21.	Aspectos temáticos identificados en la entrevista semi-estructurada con la docente	258
Tabla 5.22.	Categorías y subcategorías emergentes en la entrevista docente. Fase exploratoria México	260
Tabla 5.23.	Aspectos temáticos identificados en la observación participante	295
Tabla 5.24.	Categorías y subcategorías emergentes en la observación participante	297
Tabla 5.25.	Saturación de los aspectos temáticos en la observación participante	298
Tabla 6.1.	Técnicas de recolección de información en la fase exploratoria	318
Tabla 6.2.	Aspectos temáticos emergentes en el escrito por alumnos sobre su curso	323
Tabla 6.3.	Saturación de los aspectos temáticos identificados en los registros de alumnos. (Primera y segunda parte)	325
Tabla 6.4.	Categorías y subcategorías emergentes del registro escrito de valoración del curso. Perspectiva del alumnado	326
Tabla 6.5.	Aspectos temáticos identificados en la entrevista a docente (España)	340
Tabla 6.6.	Categorías y subcategorías emergentes en entrevista con docente (España)	341
Tabla 6.7.	Aspectos temáticos identificados en el análisis documental de la Guía Didáctica Docente. Fase exploratoria (en España).	347
Tabla 6.8.	Categorías y subcategorías emergentes del análisis documental de Guía docente. Fase exploratoria (en España).	349
Tabla 7.1.	Técnicas de recolección de datos en la fase experimental-descriptiva. Intercambio docente online	372
Tabla 7.2.	Docentes participantes en la fase experimental-descriptiva. Experiencia de intercambio docente online	375
Tabla 7.3.	Registros específicos analizados en la fase experimental-descriptiva. Experiencia de intercambio docente online	357
Tabla 7.4.	Aspectos temáticos emergentes en los registros específicos. Fase experimental-descriptiva online.	378
Tabla 7.5.	Categorías y subcategorías emergentes de la experiencia de intercambio docente online	379
Tabla 7.6.	Géneros textuales que se escriben en las asignaturas de los participantes en la fase experimental-descriptiva.	384
Tabla 8.1.	Unidades de análisis en la interpretación cristalizada e informe final de la investigación	392
Tabla 8.2.	Lectores que participan en la interpretación cristalizada. Informe final	393
Tabla 8.3.	Competencias de comunicación escritas y ausentes en el alumnado, según docentes y alumnos participantes de la investigación	396
Tabla 8.4.	Competencias no adquiridas de comunicación escrita en el alumnado y su incidencia en el aprendizaje	398
Tabla 8.5.	Acciones docentes ante las competencias de escritura ausentes en el alumnado. Interpretación cristalizada. Lector 1-4.	399
Tabla 8.6.	Experiencia de cultura escritura preuniversitaria de docentes y alumnos	400
Tabla 8.7.	Experiencia de cultura escritura preuniversitaria de docentes. Interpretación cristalizada. Lector 1-4.	402
Tabla 8.8.	Conceptualización de la escritura y la disciplina según docentes y alumnos de la investigación	403
Tabla 9.1.	Dimensiones interrelacionadas del ambiente de aprendizaje para la producción de textos escritos	411

# Índice de figuras

	Pág.	
Figura 1.1.	Plan global de la investigación	15
Figura 1.2.	Técnicas de recolección de datos en la fase exploratoria	16
Figura 1.3.	Técnicas de recolección de datos en la fase experimental-descriptiva	16
Figura 2.1.	Perspectivas sobre ambientes de aprendizaje	56
Figura 2.2.	Dimensiones interrelacionadas en los ambientes de aprendizaje	58
Figura 4.1.	Diseño metodológico: Plan de la investigación	90
Figura 4.2.	Fases y etapas de la investigación	92
Figura 4.3.	Representación gráfica de la triangulación y la cristalización como criterios de validez de la investigación	98
Figura 4.4.	Papel del investigador en la investigación	107
Figura 4.5.	Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase exploratoria. Primera etapa: México	108
Figura 4.6.	Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase exploratoria. Segunda etapa: España	112
Figura 4.7.	Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase experimental-descriptiva <i>online</i>	116
Figura 4.8.	Seminario de Lectura y Escritura Académica. Manual de usuario (detalle)	117
Figura 4.9.	Técnicas de recolección de datos de la fase exploratoria	119
Figura 4.10.	Docentes participantes según la carrera en que imparten clase	138
Figura 4.11.	Docentes participantes según el tipo de universidad y área de trabajo	138
Figura 5.1.	Alumnos por carrera y por semestre. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	214
Figura 5.2.	Total por edad y género. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	215
Figura 5.3.	Escolaridad máxima de la madre. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	217
Figura 5.4.	Escolaridad máxima del padre. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	218
Figura 5.5.	Lectura habitual fuera de la universidad. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	223
Figura 5.6.	Valoración de la experiencia de escritura. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	228
Figura 5.7.	Tipo de asesoría recibida por los docentes: seguimiento en reescritura	237
Figura 5.8.	Tipo de asesoría recibida por los docentes: asesoría durante la escritura	237
Figura 5.9.	Horas de la semana dedicadas a la lectura. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	241
Figura 5.10.	Horas de la semana dedicadas a la escritura. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	242
Figura 5.11.	Acciones ante el plagio. Fuente: Cuestionario aplicado a alumnos	244
Figura 6.1.	Práctica Pareja Pedagógica N° 2 (Bloque de contenidos II) –fragmento- En: Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, p. 21	352
Figura 6.2.	Práctica Pareja Pedagógica N° 1 (Bloque de contenidos II) –fragmento- En: Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, p. 14	353
Figura 6.3.	Práctica Grupal N° 1 (Bloque de contenidos I) –Primera parte- En: Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, p. 14	356
Figura 6.4.	Práctica pareja pedagógica N° 3. En: GDD p. 77	360
Figura 7.1.	Contenidos del Seminario de Lectura y Escritura Académica (SeLEA). Intercambio docente <i>online</i>	377
Figura 9.1.	Red de comunicación en el aula	388

# Resumen

La investigación expone un diseño cualitativo-interpretativo sobre prácticas de escritura académica en la formación inicial de los profesionales de la educación, entendiendo que las mismas son colaborativas con el modelaje del pensamiento creativo y divergente que requieren desarrollar dichos profesionales. El marco teórico que da sustento a esta investigación se asienta en el interaccionismo socio-discursivo vinculado al concepto de *ambiente de aprendizaje* pues se busca comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y el aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico. Se optó por un diseño dividido en dos etapas: una exploratoria -que permitiera tomar contacto con distintas experiencias en este sentido- y otra, experimental-descriptiva con la intención de vislumbrar el alcance del modelo colaborativo para la formación profesional en este ámbito.

La primera etapa recogió la perspectiva individual y de interacción entre docentes y alumnos en experiencias de escritura en dos contextos académicos diferenciados (uno, en México y otro, en España). La segunda etapa, por su parte, describe la perspectiva de un grupo multidisciplinar de docentes que participan en una propuesta de intercambio *online* motivados por compartir, entre pares, acciones que promueven el desarrollo de competencias escritas entre su alumnado.

La información analizada –reducida a unidades mínimas de significado para su interpretación a través del Método Comparativo Constante-, permite comprender líneas de interconexión entre creencias y prácticas de docentes y alumnos, así como la relevancia que adquiere la interacción en la movilización de saberes disciplinares, aspectos sociocognitivos, axiológicos y de autoconcepto que inciden favorablemente en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Estas conclusiones resultan pertinentes al campo de indagación sobre la escritura académica pues apuntan que su enseñanza y su vinculación con el aprendizaje no solamente dependen del conocimiento de aspectos lingüísticos o de géneros textuales o discursivos (académicos o profesionales), sino directamente de la interacción y el ambiente de aprendizaje de uso y producción de dichos textos, presumiendo la incidencia que esta situación aporta al modelaje del perfil competencial de los profesionales de la educación.

## Palabras clave

Intercambio docente; alfabetización académica; escritura y aprendizaje

# Abstract

The current research exposes a qualitative-interpretative design on academic writing practices in the initial training of education professionals, understanding that these practices are collaborative with the modeling of the creative and divergent thinking skills that these professionals need to develop. The theoretical framework that supports this research is based on the socio-discursive interactionism paradigm linked to the concept of *learning environment* as it seeks to understand and interpret the relationship established between writing processes and disciplinary learning, as well as the production of written texts in academia. A two stage research design was chosen: an exploration phase –allowing contact with different aligned subject experiences-, and a descriptive-experimental one intended to glimpse the scope of the professional training collaborative model in this matter.

The first stage collected the individual and interactive perspective among teachers and students within writing experiences in two differentiated academic contexts (Mexico, in one hand, Spain in the other). The second stage described the prospect of a multidisciplinary group of teachers involved in a proposed *online* training course, created with the purpose of sharing peer actions that promote the development of writing skills among their students.

Analyzed data –reduced into minimal units of meaning for their interpretation through the Constant Comparative Method-, enables the comprehension of interconnection lines among teacher's and student's beliefs and practices, as well as the relevance that the interaction acquires in the mobilization of disciplinary knowledge, as well as socio-cognitive, axiological, and self-concept aspects that favorably influence linguistic communication skill development. These findings are relevant to the academic writing field, because they point out that the teaching and learning relationship will not only depend on knowledge of language or textual or discursive genres (academic or professional), but directly from the interaction and the learning environment in the which such texts are produced, assuming the impact that this situation brings to the skill profile modeling of professionals in the field of education.

## Keywords

Teacher training; academic literacy; writing and learning

# Introducción y hoja de ruta

La producción de textos ocupa un lugar sustantivo en la formación del estudiante universitario. Es justamente en derredor de actividades de escritura y de lectura que se organiza la enseñanza en la mayoría de las asignaturas, así como también, es en el intercambio de textos que se establece la comunicación del mundo académico en general.

Dominar la cultura escrita es importante para cualquier profesional y, más aún, lo es para aquellos profesionales cuyo ejercicio incluye la mediación de dicha cultura escrita en las generaciones siguientes o en la formación permanente de docentes; es decir, el especialista en educación influye directamente en aquellos que son enseñantes para que otros aprendan.

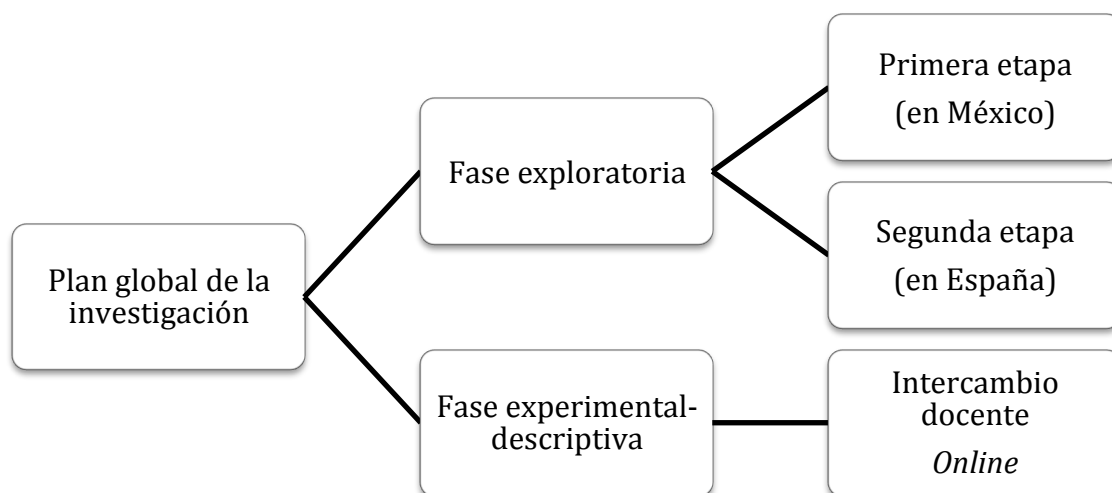
El objetivo central de la presente investigación es conformar una visión global de las perspectivas y tipos de prácticas que los protagonistas —docente y alumnado— asumen y comparten en torno a la escritura de formación académica. Se busca comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico y, con ello, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura? ¿Qué prácticas de escritura están presentes? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con estas producciones? ¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas? ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve? ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? ¿Son compatibles estas competencias con el perfil que en la actualidad se demanda a los profesionales de la educación? En síntesis, ¿qué prácticas nos permiten integrar favorablemente la escritura en procesos de aprendizaje en el aula universitaria? En el encuentro con docentes y alumnos es que buscamos estas respuestas.



**Tabla 1.1.** Hoja de ruta de la tesis

PARTE	CAPÍTULO Y OBJETIVO
<b>Primera parte.</b> Acercamiento al objeto de estudio	<b>Capítulo 1. Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación.</b> Describe los objetivos e ideas que orientan la investigación así como el posicionamiento epistemológico de la investigadora en relación con el objeto de estudio.
<b>Segunda parte.</b> Marco teórico y estado de la cuestión	<p><b>Capítulo 2. Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación: prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación.</b> Refiere el estado de la cuestión sobre escritura académica a partir de enfoques de investigación e iniciativas de instituciones universitarias; aborda los ámbitos y tareas profesionales en los que el especialista educativo participa en prácticas de escritura.</p> <p><b>Capítulo 3. Evidencias en torno al objeto de estudio: escritura en ambientes de aprendizaje.</b> Expone las características de la escritura en su finalidad epistémica así como tres perspectivas de enseñanza de la lengua escrita. Describe el concepto de <i>ambiente de aprendizaje</i> como contexto propicio para la acción colaborativa que permite abordar la producción de textos y el acompañamiento docente de sus procesos.</p>
<b>Tercera parte.</b> Diseño metodológico de la investigación	<b>Capítulo 4. Plan de la investigación.</b> Describe los contextos en que se sitúa la investigación, el enfoque epistemológico y los métodos y técnicas de recolección de datos empleados, desde la investigación etnográfica y el diseño metodológico de carácter cualitativo-interpretativo. La investigación fue diseñada en dos etapas: una exploratoria y otra experimental descriptiva. La etapa indagatoria de exploración se llevó a cabo en dos contextos: México y España. La etapa de experimentación descriptiva, se realizó con la intervención de un programa de intercambio docente en un entorno virtual.
<b>Cuarta parte.</b> Desarrollo de la investigación y análisis de datos	<p><b>Capítulo 5. Trabajo de campo y recolección de datos en la primera etapa de la fase exploratoria en México.</b> Explora, a partir de cuatro instrumentos de recolección de datos aplicados en un aula universitaria mexicana, las prácticas de escritura presentes así como la conceptualización de éstas entre docente y alumnos.</p> <p><b>Capítulo 6. Trabajo de campo y recolección de datos en la segunda etapa de la fase exploratoria en España.</b> Expone, a partir de tres instrumentos de recolección de datos, las prácticas de escritura presentes en un aula universitaria española que participa de un proyecto de innovación centrado en el ambiente de aprendizaje y el enfoque colaborativo.</p> <p><b>Capítulo 7. Trabajo de campo y recolección de datos en la etapa experimental descriptiva.</b> A partir del análisis obtenido en la etapa exploratoria se diseña y aplica entre un grupo de docentes universitarios, una experiencia de intercambio en modalidad virtual sobre escritura y lectura académica. Tomando como eje los planteamientos de la práctica reflexiva se analizan las dificultades, planteamientos metodológicos y acciones en las aulas de los participantes. Se arriba al desarrollo de secuencias didácticas de escritura en el marco de sus asignaturas para integrar la escritura como un recurso potente de aprendizaje.</p> <p><b>Capítulo 8. Interpretación cristalizada de los datos y elaboración del informe final.</b> Se acude a la triangulación y la cristalización de los datos como criterios de validez en la investigación.</p> <p><b>Capítulo 9. Conclusiones de la investigación y proyección de propuestas.</b> Presenta los resultados más relevantes de la investigación así como las líneas de investigación que se derivan y las propuestas de orientación de procesos escritos en el aula universitaria.</p>
<b>Fuentes de consulta</b>	Lista alfabética de fuentes bibliográficas, mesográficas y documentales empleadas en la investigación. Se sigue el criterio APA para su presentación.
<b>Anexos</b>	Lista de anexos referidos a lo largo de la investigación; en estos se incluyen los instrumentos originales y transcritos así como los documentos derivados de las distintas fases de recolección, análisis, interpretación e intervención. Los anexos pueden consultarse en el CD adjunto a esta tesis.

Fuente. Elaboración propia.



*Figura 1.1.* Plan global de la investigación

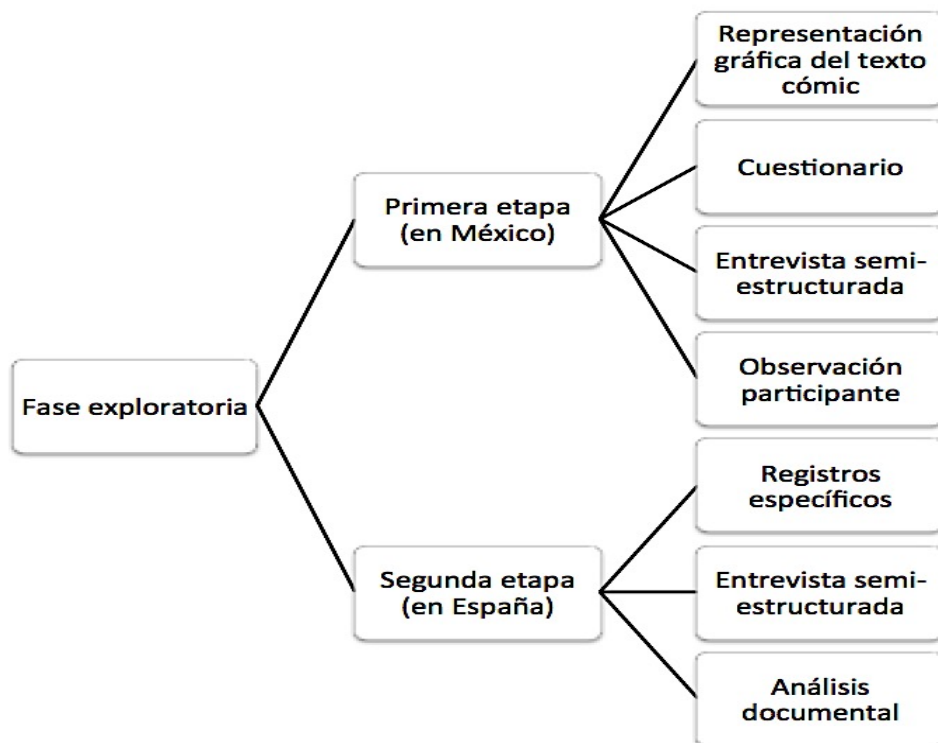


Figura 1.2. Técnicas de recolección de datos en la fase exploratoria

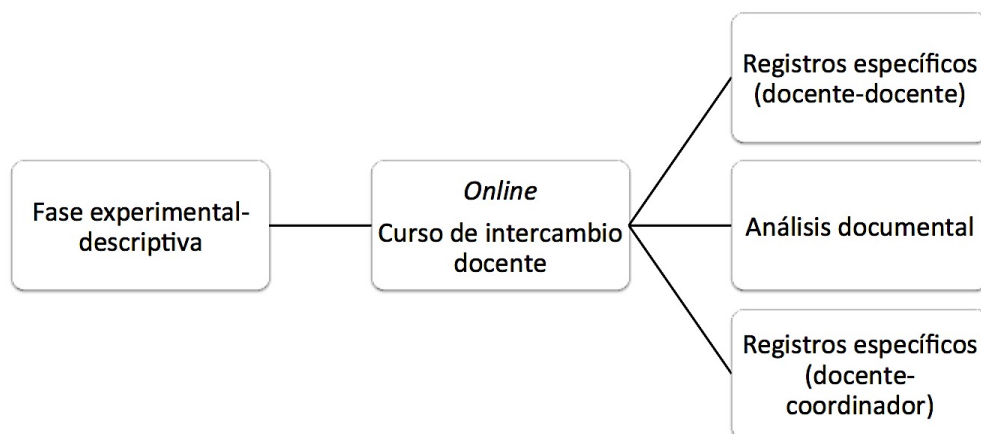


Figura 1.3. Técnicas de recolección de datos en la fase experimental-descriptiva

## **PRIMERA PARTE**

# **Acercamiento al objeto de estudio**



# Capítulo 1

## Objeto de estudio: justificación, propósitos y fines de la investigación

Que se hable ahora con marcado énfasis de Lectura y Escritura en Educación Superior sugiere claramente dos ideas: de un lado, que ya son incontrolables los efectos de ese olvido, y de otro, que es preciso reconocer ese carácter que las hace distintas cuando se ubican en ese escenario particular.

González & Vega

### 1. 1. Descripción de la problemática desde el punto de vista teórico y empírico

La producción de textos ocupa un lugar sustantivo en la formación del estudiante universitario. Es justamente en derredor de actividades de escritura y de lectura que se organiza la enseñanza en la mayoría de las asignaturas, así como también, es en el intercambio de textos que se establece la comunicación del mundo académico en general.

No obstante las necesidades del entorno universitario e incluso de las exigencias de una cultura escrita propia de la sociedad del conocimiento, el perfil escritor alcanzado por los estudiantes no siempre responde con las demandas o expectativas consecuentes.

Expresiones en docentes tales como: “los alumnos no saben escribir, no entienden lo que leen, no leen” (Carlino, 2005, p. 21), son una constante que revela una preocupación para la que no existe una respuesta única. Lo que es más, esta innegable dificultad con que nuestros alumnos abordan la bibliografía propia de un curso o la composición de textos es

apenas uno de los síntomas en que se manifiesta una compleja problemática que rodea las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Si a esto añadimos la percepción frecuente (tanto en docentes, alumnos y autoridades educativas) de que el aprendizaje de competencias para la lectura o la escritura se adquiere únicamente en niveles educativos previos y que, por tanto, al ingresar a la universidad el estudiante debe transferir dichos recursos para enfrentar los textos del ámbito académico, la situación se complica más aún.

Por un lado, las dificultades de los estudiantes en su encuentro con los textos académicos se atribuyen o relacionan directamente con un déficit en la formación previa sin que pueda establecerse claramente el origen de esa “mala formación”, sus alcances y, sobre todo, las alternativas de solución. Desde esta perspectiva, que podemos definir como *perspectiva o percepción de déficit* se construye una enorme “bola de nieve” en la que profesores universitarios responsabilizan a los profesores del bachillerato de no haber fomentado en el alumno suficientes estrategias de lectura y escritura; los profesores de bachillerato inquietan a los de secundaria; los de secundaria a los de primaria; y los de primaria, quizá, al capital cultural del estudiante o a factores innatos.

Por otro lado, y quizá derivado de esta percepción de déficit enunciada, los docentes no siempre consideran enseñar o acompañar el proceso de producción de textos como un propósito en el contexto de la asignatura que imparten, sobre todo si dicha asignatura no es de lengua (español, en México). Incluso, docentes que se plantean conducir este proceso de escritura en sus asignaturas tropiezan con dificultades relacionadas principalmente con el tiempo y los recursos empleados a este fin; con la incertidumbre de no saber cómo hacerlo al no ser especialistas de lengua, o bien, con la inquietud de coartar la libertad y autonomía del alumnado (Carlino, 2005, p. 51). En suma, el desencuentro entre docentes, alumnos y prácticas de escritura académica es evidente y, aparentemente, irresoluble.

Esta preocupación ha generado respuestas diversas por parte de las instituciones universitarias. La más común, la de ofrecer cursos propedéuticos de redacción, generalmente, a los alumnos de los primeros grados de estudios. O bien, contar con un curso permanente al que alumnos de diversas asignaturas y carreras asisten cuando desean mejorar sus habilidades de comunicación escrita.

No obstante que estas experiencias formativas han resultado satisfactorias, sus resultados no permiten establecerla como la vía idónea para desarrollar la competencia escrita, en

tanto los alumnos no siempre logran transferir lo aprendido en dichos cursos a las necesidades y exigencias que le demandan cada una de sus asignaturas.

Como podemos observar, las aristas que rodean a la escritura en contextos universitarios son complejas. Los casos y datos que a continuación exponemos, de sitios y contextos diversos, ofrecen una estampa de esta problemática:

*En Colombia.-* De acuerdo con resultados de las pruebas Saber Pro aplicadas a un promedio de 146.000 alumnos de educación superior por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), únicamente 40% de éstos tiene niveles aceptables de escritura, es decir, son capaces de argumentar la idea principal de un escrito (Portafolio.co, 2012).

Desde esta prueba, la escritura es evaluada en el módulo de competencias genéricas, al lado de la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, las competencias ciudadanas y el inglés (ICFES, 2012). Los bajos niveles reportados en escritura se han convertido en una preocupación del Ministerio de Educación al punto que, como señala Javier Botero Álvarez, Viceministro de Educación Superior, Colombia se ha integrado al grupo de países que están configurando la prueba internacional tipo Pisa para evaluar competencias genéricas en educación superior: las pruebas Ahelo (Portafolio.co, 2012). Del mismo modo, este país ha impulsado investigaciones en instituciones universitarias que puedan dar una respuesta a esta situación.

En agosto de 2012, por ejemplo, el estudio *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* realizado en Colombia con 17 universidades y 3,719 alumnos tuvo el propósito de identificar principales prácticas de lectura y escritura académicas presentes en esas universidades. Esta exploración reportó, por un lado, que los apuntes de clase y los materiales de estudio elaborados por los profesores son los textos que mayormente leen los estudiantes en el proceso de su formación; en tanto que, por otro lado, los textos escritos que prioritariamente se le solicitan al alumnado a efectos de aprendizaje son los informes para evaluaciones (El tiempo, 2012).

*En Paraguay.* Se estima que cerca de 45% de sus alumnos universitarios no realizan su tesis y, por tanto, no se gradúan. Lejos de encontrar una explicación académica o administrativa para este hecho, consultores y especialistas educativos, señalan que son los factores personales los que impiden la conclusión de este trabajo recepcional. Los



sentimientos de temor, angustia o miedo son los principales limitantes ante la producción de este trabajo recepcional (Cano, 2012). Especialmente, estos sentimientos están asociados al desconocimiento de cómo escribir o cómo leer para la tesis, “ya que no es igual leer para un examen que para una tesis” (Cano, 2012).

*En México.* De acuerdo con una investigación realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con 10,000 estudiantes, un 67.4% de estos jóvenes que ingresan manifiestan problemas de adaptación relacionadas principalmente con los cambios en la exigencia académica. Esto en el sentido que deben familiarizarse con nuevas técnicas de trabajo escolar, las tutorías, el trabajo de investigación, la elaboración de notas y la necesidad de exponer en el salón de clases, prácticas que son poco comunes en la enseñanza de bachillerato (De Garay Sánchez, 2001)

*En España.* De acuerdo con una encuesta realizada a 404 empresas sobre las carencias formativas que tienen los titulados universitarios se observa que la principal limitación de los profesionales radica en la competencia para comunicar lo que saben o para gestionar ese conocimiento para nuevos usos (80%) (Pozo & Monereo, 2009, p. 17). Asimismo, un 70% de los empleadores considera que los titulados tienen dificultades para resolver problemas y afrontar situaciones sociales (liderazgo y trabajo en equipo). En cambio, las habilidades en las que los graduados están mejor preparados son aquellas relacionadas con los conocimientos teóricos (Pérez de Pablos, 2005).

Los ejemplos citados ofrecen un esbozo de la complejidad en la problemática de la escritura en el nivel superior. Evidentemente -y sin negar las fracturas de la educación básica y media superior- consideramos que la comprensión de dicha problemática no tiene su origen, al menos no el único, en el supuesto déficit en la formación previa del estudiante que arriba a las aulas universitarias. La producción de textos involucra múltiples factores que nos exigen ampliar la mirada en su estudio y en la comprensión de sus protagonistas centrales: docentes y alumnos. ¿Cuáles son las principales dificultades a que se enfrentan docentes y alumnos en la producción de textos académicos? ¿A qué lo atribuyen? ¿Qué tratamiento y abordaje se da a la comunicación escrita en las aulas universitarias? ¿Qué podemos hacer docentes y alumnos para disminuir dicha problemática?

En este contexto global, mirar las prácticas de escritura en la educación superior es una inquietud que está configurando líneas de investigación específicas en diversas instituciones.

Durante las dos últimas décadas y, a partir de los trabajos en inglés provenientes de universidades de Australia, Canadá y EUA (Gonano y Nelson; Graves y Graves; Hirsch y Paoli, respectivamente), el enfoque *Writing Across the curriculum (WAC)* permeó las investigaciones de habla hispana (Thaiss, 2012). Así, de la pluma de Carlino en Argentina, de González Pinzón en Colombia o de Parodi en Chile, entre otros, surgieron las discusiones que “reconocen en las disciplinas espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias, no equiparables a las prácticas llevadas a cabo en otros niveles educativos” (González Pizón, 2009, p. 16).

Desde este enfoque, el análisis de la escritura en la universidad se asume como un eje problemático que no puede considerarse un asunto de menor importancia pues en dichas prácticas es que se cimientan los aprendizajes disciplinares. Más aún, la formación de los estudiantes como productores y lectores de material especializado es inherente al proceso de construcción de identidad profesional en el cual, la interacción con la comunidad de aprendizaje juega un papel fundamental e irremplazable.

La influencia de los trabajos enunciados ha sembrado un camino que se ha concretado en investigaciones, proyectos institucionales, congresos especializados y redes de trabajo. Por ejemplo, desde la International Writing Centers Association (IWCA) se reportan experiencias de programas e iniciativas en más de 330 instituciones de educación superior en los seis continentes (Thais, 2012). No obstante esta cifra, los esfuerzos en cada país aún son insuficientes e incluso, hay países donde -al menos desde dicho documento, que no evidentemente en la práctica- no hay presencia de experiencias registradas (como es el caso de México o España).

En lo referente a lo publicado sobre esta discusión, González Pinzón (2009, p. 16) identifica cinco líneas de investigación. La primera de ellas, es aquella referida al desempeño de los estudiantes en cuanto a competencias alcanzadas o ausentes en relación con la producción y revisión de textos (Rincón et al, 2005 en González Pinzón, 2009, p. 16). La segunda línea ofrece estudios diagnósticos con el fin de plantear acciones correctivas para el problema (Cisneros, 1995 en González Pinzón, 2009, p.16). Un tercer apartado ubica a aquellas investigaciones que estudian la relación de la lectura y la escritura con las nuevas tecnologías y la manera como los estudiantes hacen uso de ellas para favorecer su aprendizaje. En un cuarto grupo, se concentran los estudios propositivos que plantean modelos para lograr desempeños más eficaces en las habilidades de lectura y escritura

(Salazar, 2007 en González Pinzón, 2009, p.16) y, finalmente en un quinto rubro se encuentran las investigaciones que caracterizan las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en algunas disciplinas, mediante estudios de caso (Narváez, y Cadena, Comp., 2008, en González Pinzón, 2009, p.16).

La presente investigación puede suscribirse en dos de las líneas antes enunciadas: por un lado, este estudio tiene un propósito diagnóstico en el sentido de explorar las implicaciones para docentes y alumnos en cuanto a las prácticas de escritura que surgen en el aula para medir los aprendizajes. Por otro lado, sugiere un estudio propositivo en tanto busca identificar buenas prácticas o ejes esenciales de buenas prácticas que conduzcan no sólo al desarrollo de la competencia de comunicación escrita sino al desarrollo de competencias profesionales y, por supuesto, del aprendizaje disciplinar.

## **1. 2. Contexto en que se vislumbra el problema que genera la investigación**

El contexto en que se vislumbra la presente investigación refiere a dos espacios geográficos y académicos diferenciados que, si bien comparten fundamentos teóricos y participan de préstamos culturales, responden a historias y concepciones específicas en la definición del perfil del profesional de la educación.

Las prácticas de escritura académica analizadas están situadas en México y España en sendas universidades públicas. Por un lado, en México, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la que son formados los Licenciados en Pedagogía; por otro lado, en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y su programa de Grado de Maestro de primaria, Grado de Maestro de infantil y Grado de Pedagogía.

No es propósito de esta investigación realizar un estudio comparado de dichos contextos; antes bien, aspira a reconocer y comprender prácticas de escritura presentes en estos espacios en función de sus propios procesos. Así mismo, tampoco se considera que este trabajo pueda tener un alcance generalizable en sus resultados debido a que la metodología cualitativa que orienta la presente investigación tiene como propósito centrarse en poblaciones y acciones micro y no significativamente extensas. Los análisis reportados en

este trabajo son aplicables a esos contextos y, si bien, son la base para conformar teoría práctica con la cual acercarse a otros entornos, no tiene carácter definitorio y generalizable. En consecuencia, a efectos de este trabajo, dos instituciones no pueden ser representativas de contextos más generales pero sí darnos cuenta de prácticas y problemáticas que bien pueden ocurrir en otros ambientes. En sendas universidades se ha solicitado a la investigadora mantener el anonimato de los informantes.

La elección de análisis del profesional de la educación obedece a que la investigadora forma parte de este colectivo académico al ser egresada de la licenciatura y maestría en pedagogía y ha desempeñado labores docentes en esa licenciatura. De manera personal, como estudiante, la investigadora experimentó en sí misma la dificultad de abordar un texto y su comprensión, de no contar con herramientas suficientes para la transmisión de un mensaje escrito y, posteriormente, en el campo laboral, reparó acerca de la gran cantidad de acciones que rodean la producción de textos. De igual manera, como docente, ha enfrentado la limitante de querer llevar a sus estudiantes a planos más profundos en el abordaje de contenidos y de creación y comunicación de sus ideas, encontrando numerosas dificultades para ello.

Consideramos que si la escritura en sí misma es un objeto digno de análisis en la medida que juega un papel epistémico lo es más aún en su relación con la formación inicial del profesional de la educación quien, a su vez, asume la encomienda de alfabetizar a otros en el ejercicio de su profesión o bien, desempeña buena parte de su ejercicio profesional en la generación e intercambio de textos diversos. Es decir, la escritura no es sólo importante en tanto ésta es un recurso potente para el aprendizaje, sino también en la medida en que un porcentaje significativo de las tareas que desempeña el profesional de la educación está mediado por textos lo cual plantea como indispensable que éste responda competentemente a su comprensión y producción.

### **1. 3. Justificación de la investigación**

A lo largo de la última década la investigación relacionada con los procesos de escritura en contextos académicos ha crecido significativamente. Docentes, grupos de investigadores e

instituciones han tomado mayor conciencia de la necesidad de abordar una problemática que hasta ahora había permanecido como una preocupación o inquietud que, en el mejor de los casos, se compartía entre docentes de manera informal en los pasillos como una anécdota personal.

Como hemos expuesto, actualmente se están configurando líneas de investigación que nos permitan tener mayor comprensión de las relaciones y alcances de la producción de textos en procesos formativos universitarios. Cada orientación de estudio aporta una perspectiva particular; en ese sentido, consideramos los siguientes argumentos como justificantes en el desarrollo de la presente investigación:

- *Conveniencia:* La visión adoptada en la presente investigación toma como informantes principales a los protagonistas inmersos en este proceso; es decir, alumnos-docentes y docentes-docentes en interacción. Ello permite tener por un lado, una perspectiva particular, a través de los datos recabados a alumnos y docentes en lo individual y, por otro lado, una perspectiva global, conseguida a través de la observación de interacción.

Aunado a ello y de manera particular, vale la pena señalar que existe un desconocimiento del perfil escritor de nuestros estudiantes y que son escasos los estudios que abordan el proceso de escritura del profesional de la educación, por lo que consideramos que la exploración ofrecida en esta investigación contribuye a comprenderle de modo más cercano en sus características, dificultades y respuestas.

- *Relevancia social:* Es un derecho de las sociedades y una obligación de las universidades garantizar la formación de sus egresados. Evidentemente un estudiante con carencias formativas, no sólo se afecta a sí mismo sino a una sociedad que permanentemente demanda profesionales competentes. Es por ello que en la propia universidad deben surgir los análisis y respuestas ante las dificultades que surjan durante la formación inicial. La presente investigación resulta de utilidad en la medida que busca contribuir en la mejora de dichos procesos de formación del profesional de la educación.

- *Implicaciones prácticas:* Desde un punto de vista práctico, la presente investigación se justifica en tanto permite comprender los procesos de escritura en el aula universitaria. Si bien, como ha sido mencionado en otro apartado, los resultados de este trabajo no pueden extenderse de manera general, éste aporta una visión global y suficiente para reconocerse en la experiencia de docentes o alumnos. El análisis da cuenta de interacciones, tratamiento didáctico, concepciones acerca de la lectura, la escritura y el aprendizaje, evaluación, entre otros aspectos. En este contexto, resulta útil identificar los propios supuestos y prácticas a la luz de las experiencias descritas.
- *Valor teórico:* Estudios recientes sobre escritura en contextos académicos han centrado su interés en algunos ejes de indagación tales como los conocimientos gramaticales, léxicos y sintácticos; en las creencias de docentes y alumnos, los procesos de escritura, el análisis de producciones escritas, las prácticas de escritura y su enseñanza y evaluación (Bañales Faz et.al, 2013). Desde enfoques diferenciados (lingüísticos, psicolingüísticos o socioculturales) cada uno de estos trabajos aporta conocimiento al campo incipiente de esta temática y plantea un antecedente en cada uno de los nuevos desarrollos de investigación. En este sentido, considerando los estudios realizados por Vázquez (2006), D'Angelo et. al (2015) y Álvarez Angulo (2011), entre otros, sobre las competencias lingüísticas y comunicativas y sus implicaciones pedagógicas específicamente para el profesional de la educación, sumamos una visión sistemática que realiza un recorrido analítico en experiencias formativas de este especialista. Tomamos como marco orientativo –y diferenciador de este trabajo- los conceptos de *ambiente de aprendizaje* (Bransford, 1999; Iglesias Forneiro, 2008; Díaz, 2006), *conocimiento estratégico y eficaz* (Lonka, 1997; Pozo, Monereo & Castelló, 2001) y *acción verbal* (Bronckart, 2007, 2004), éste último concepto asentado en la *teoría del interaccionismo socio-discursivo*. Igualmente reconocemos el binomio central entre *interacción* y *aprendizaje* y, desde ahí, orientamos la mirada hacia los procesos de escritura en el aula universitaria.

Lo hasta aquí expuesto nos permite tomar conciencia de las aristas que rodean a la escritura tanto en el marco escolar como en su incidencia al ámbito de competencias profesionales.

El creciente número de prácticas y la diversidad de producciones escritas que los profesionales de la educación elaboran justifica que en el contexto universitario exista una relación consciente entre la formación disciplinar de los estudiantes y su formación como productores de textos escritos.

#### **1. 4. Delimitación del objeto de estudio**

El acercamiento a las «prácticas de escritura académica» plantea un doble reto en su delimitación: por un lado, el referente a la cualidad polisémica de los términos que lo componen; por otro lado, el metodológico inherente al proceso de investigación que implica delimitar alcances en el objeto de estudio.

En relación con las acepciones de cada término, señalar en primer lugar, que el vocablo «práctica» puede aludir a un ejercicio, una destreza, costumbre o modo y método de hacer algo. A efectos de este trabajo, es en éste último sentido que se le considera, es decir, práctica en tanto modo y método de hacer algo. En cuanto al término “escritura”, éste se plantea en su sentido lato como “acción y efecto de escribir”, lo que implica tanto las acciones que se realizan en la consecución del texto como en el escrito mismo. Finalmente, por «academia» aludiremos al “establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional” (Espasa-Calpe, 1978), es decir, universitario.

En tal sentido, la noción de prácticas de escritura nos remite al conjunto de acciones concretas en que los docentes dinamizan procesos de aprendizaje en los estudiantes a través de y para la producción de textos escritos -sean éstas prácticas previamente planificadas o no-.

Desde un punto de vista teórico asumimos la definición de Kruse (2013) quien señala:

The term “writings practices” refers to what writers, tutors and teachers actually do with texts and how they arrange the production of texts in the classroom or in the students overall learning context (Kruse, 2013, p. 46).

El término prácticas de escritura refiere a lo que escritores, tutores y docentes hacen de hecho con los textos y cómo organizan la producción de los textos en el aula o en el contexto de aprendizaje global de los estudiantes (Kruse, 2013, p. 46).

La mirada puesta en las prácticas de escritura busca comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y el aprendizaje disciplinar, particularmente en la formación inicial del profesional de la educación.

## **1. 5. Posicionamiento epistemológico del investigador**

Asumir una perspectiva epistemológica implica mantener una mirada propia ante los fenómenos observados, esto es, una visión particular del mundo. Si bien es cierto, los paradigmas y enfoques reconocidos aportan una estructura conceptual, procedimental y axiológica para acercarse, interrogar, dar respuesta y ofrecer teoría es, a nuestro juicio, el marco de la lógica inductiva la que nos permite comprender las interacciones particulares y los matices en los actores sociales a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Si consideramos al objeto mismo de estudio —prácticas de escritura académica— esta mirada epistemológica nos ofrece la posibilidad de desmenuzar la realidad para descubrirla, interpretarla y comprenderla desde las perspectivas de cada uno de los participantes en la situación. Reconocemos las objeciones y limitaciones propias de esta forma de acercarse al objeto de estudio, el llamado *problema de la inducción* o la “cuestión acerca de si están justificadas las inferencias inductivas, o de bajo qué condiciones están” (Mardones, 2001, p. 151) que ha sido expuesto por algunos autores; sin embargo, retomamos los avances teóricos que explican el fundamento de esta lógica y su traducción en paradigmas cualitativos para comprender a los actores sociales (Strauss & Corbin, 2002; Berger & Luckmann, 2005).

Más que insistir en la escisión entre los grandes paradigmas científicos (cuantitativos y cualitativos), reconocemos los aportes de cada uno e incluso, su complementariedad. Adherimos al cambio que desde inicios del siglo XX plantea la ciencia, la cual “comenzó a dejar de ser observación del mundo (e información) para pasar a ser creación del mundo. Esto re-coloca el lugar del hombre en el mundo ya que cuestiona aspectos tan aceptados como la distinción entre conocer y hacer” (Aguerrondo, 2009) y, por supuesto, replantea los derivados éticos y axiológicos a que conduce esta postura.



Desde esta lógica inductiva, propia de los paradigmas comprensivos-interpretativos la realidad es entendida, según Ruedas et.al:

[...] múltiple, diversa, huidiza, que se construye y se complejiza con el devenir del tiempo, de naturaleza holística, no fragmentable, interactiva y dinámica, requiere; para acercarse a ella, para estudiarla, disponer de todo un arsenal de herramientas físicas y mentales que faciliten su descripción, interpretación y comprensión, si se quieren orientar las acciones hacia la transformación que exige la dinámica del mundo actual (Ruedas M, Ríos Cabrera, & Nieves, 2009)

Esta concepción de la realidad y, por tanto, del objeto conocido se encuentra en sintonía con los planteamiento del pensamiento complejo (Morin, Roger Ciurana & Domingo Motta, 2003) y de la racionalidad sistémica, para las cuales, el pensamiento aspira “a un conocimiento multidimensional y *poiético*” (Morín, et.al, 2003, p. 67) que implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre.

## 1. 6. Preguntas y objetivos de la investigación

El objetivo central de esta investigación es comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico y, con ello, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- a) ¿Qué prácticas de escritura están presentes en la *formación inicial* del profesional de la educación? ¿Qué papel cumple la producción escrita en el *desarrollo de la asignatura*?
- b) ¿Cómo contribuyen dichas prácticas de escritura en el *aprendizaje disciplinar*? ¿En qué *contextos de aprendizaje* se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con estas producciones?
- c) ¿Qué prácticas de escritura en el contexto de la enseñanza universitaria promueven el desarrollo de las *competencias comunicativas escritas* que requiere el profesional de la educación? ¿Qué tipo de *procesos* sigue el alumnado para llegar a

la producción textual? ¿A qué *dificultades* lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve?

- d) ¿Qué tipo de *creencias y emociones*, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas?
- e) ¿Qué tipo de *interacciones* se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual? ¿Se realiza una *puesta en común* de las distintas producciones?
- f) ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? ¿Son semejantes estas competencias con el perfil profesional que en la actualidad se demanda de los profesionales de la educación?
- g) ¿Qué prácticas de escritura inciden favorablemente en el desarrollo de competencias comunicativas, disciplinares y profesionales?

De las preguntas que orientan la investigación podemos derivar sus objetivos particulares:

1. Describir, analizar e interpretar prácticas de escritura presentes en la formación inicial del profesional de la educación en asignaturas diversas.
2. Comprender aspectos de las prácticas de escritura presentes en la formación inicial del profesional de la educación y el aprendizaje disciplinar (aprendizaje desde la asignatura).
3. Reconocer los procesos, en el marco de las asignaturas que acompañan o inciden en la producción de textos escritos.
4. Conformar una visión global de las perspectivas y tipos de prácticas que los protagonistas —docente y alumnado— asumen y comparten en torno a la escritura de formación académica.
5. Reconocer interacciones en el aula en las que se produce o limita la producción textual.
6. Establecer relaciones entre las prácticas de escritura presentes en la formación inicial del profesional de la educación y el desarrollo de las competencias profesionales que requiere para actuar en el campo de la educación.
7. Identificar prácticas de escritura presentes en la formación inicial que puedan incidir favorablemente en el desarrollo de las competencias comunicativas en el campo de la cultura escrita que en la actualidad requiere el profesional de la educación.

De modo que, entendiendo la relación con los aprendizajes y el desarrollo de competencias profesionales que promueven las prácticas de escritura, el propósito de este trabajo se centra en describir y comprender el alcance que dichas prácticas tienen en los procesos de formación de los profesionales de la educación. Saber qué se escribe, con qué fines, de qué modo contribuyen dichas tareas de escritura con el aprendizaje disciplinar y con la conformación de una identidad profesional nos permitirá apuntar líneas de intervención e investigación en las que el perfil escritor corresponda con las necesidades profesionales del docente, el pedagogo y otros profesionales de la educación en un contexto actual.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Marco teórico y estado de la cuestión**



## Capítulo 2

### Evidencias en torno al objeto de estudio:

#### alfabetización académica

La evolución del concepto de alfabetización y de su expresión negativa, analfabetismo, está asociada a las transformaciones de la sociedad y a las exigencias crecientes que ella presenta a las personas para ingresar y permanecer en la cultura escrita.

UNESCO

### 2. 1. Construyendo un concepto. De la alfabetización a la literacidad y las nuevas alfabetizaciones

El aprendizaje del código escrito ha estado vinculado al concepto de “alfabetización”. Al parecer este término fue recogido por primera vez en el diccionario de la Real Academia de la Lengua española en 1970 para significar “la acción y el efecto de alfabetizar”, lo cual, a su vez, referiría dos acepciones: “ordenar alfabéticamente” y “enseñar a leer y a escribir a los analfabetos de un país” (Real Academia Española, 1970)<sup>1</sup>. Esta distinción entre quien tenía este conocimiento y quien no, encontró en el vocablo “analfabeto” la figura para describir al “ignorante que ni aun conoce el alfabeto” (Real Academia Española, 1914); al que es privado o negado al alfabeto, del latín *analphabētus* y éste del griego *ἀναλφάβητος*, *án*, privación o negación y *αλφάβητος* alfabeto. Algunas ediciones posteriores de este referente

---

<sup>1</sup> Si bien la edición de 1936 de este diccionario de la Lengua española incluía la palabra “alfabetizar”, ésta se refería a la acción de ordenar alfabéticamente. No se hacía alusión a la acción de la enseñanza de la lectura y la escritura. (Real Academia Española, 1936)

restringieron la noción de que analfabeto es el “que no sabe leer” (Real Academia Española, 1925, 1939, 1950, 1956) y es en versiones recientes que se indica que analfabeto es el que “no sabe leer y escribir” (Real Academia Española, 1983, 1989, 1992, 2001). De este no saber leer y escribir, “por extensión y ponderación, [se considera analfabeto al] ignorante o desconocedor de una disciplina” (Real Academia Española, 1983), “ignorante, desconocedor de saberes elementales” (Real Academia Española, 1984), “ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina (Real Academia Española, 1992, 2001). Si bien esta expresión del analfabeto es ampliamente generalizada, no así lo es su vocablo positivo, es decir “alfabeto”, para designar al que sabe leer y escribir. Este adjetivo —usado en ocasiones también como sustantivo— es empleado únicamente de manera habitual en países tales como Colombia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay y República Dominicana (Real Academia Española, 2001). En todo caso, lo que conviene subrayar con este planteamiento es que todo concepto es histórico, determinado por su contexto.

Sin lugar a dudas, el analfabetismo “es una de las expresiones más graves del proceso de exclusión y de marginación social, y, por ello, la alfabetización es un requisito imprescindible en cualquier estrategia de equidad y de inclusión social” (OEI, 2006). Impulsar la alfabetización es impulsar la distribución del conocimiento y el acceso a la educación. De tal suerte que la manera en que se defina la alfabetización se reflejará en políticas, en “las metas y estrategias adoptadas, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la formación de los educadores, en los materiales y los programas de estudio, y en la forma de evaluar y dar seguimiento a las acciones” (UNESCO, 2013, pág. 16).

La revisión del concepto alfabetización resulta fundamental no solamente para comprender la evolución de estas metas y estrategias, sino también las transformaciones de las sociedades en relación con la cultura escrita.

Es posible que la definición más extendida de alfabetización proceda de la VI Conferencia General de la UNESCO realizada en 1958 donde se estableció que: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1958: 97 en UNESCO, 2013, pág. 18).

En ese momento y, desde este concepto, se fijaron acciones donde el principal objetivo fue la “erradicación” o “eliminación” de dicho analfabetismo (UNESCO, 2013); es decir, habría que buscar que toda persona supiera leer y escribir. En consecuencia las políticas de

cobertura permearon esa mitad del siglo pasado y las campañas de alfabetización fueron una constante en gobiernos de América Latina y El Caribe.

Hacia 1960 se incorpora el término de “alfabetización funcional” para “enfaticar la capacidad de comprender y usar los escritos en el día a día, frente a la lectura mecánica, literal y no comprensiva” (Cassany, 2012, p. 123) que llegó a atribuirse al término general de alfabetización. Si bien esta noción de alfabetización funcional resultó polémica y, hasta incomprendida por su dificultad de establecer parámetros de lo que implica ser o estar alfabetizado funcionalmente, su inclusión se vio nutrida más tarde con los planteamientos de Paulo Freire acerca de la educación bancaria. Freire planteó que el aprendizaje de la lectura y la escritura no debía conducir a descifrar signos, sino que dichos saberes debían permitirle al sujeto “descifrar” la realidad. Es decir, leer y escribir adquieren un carácter eminentemente liberador.

Estos planteamientos progresistas sobre los fines de las actividades de la lectura y la escritura habrían de reconfigurar la noción de alfabetización de tal manera que el Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis en 1975 la define “no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo” (IALM, 1977: 636 en UNESCO, 2013, p. 19). Así concebida, la alfabetización “crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano” (UNESCO, 2013, p.19).

No pasa por alto el hecho de que en comparación con la definición de 1958, ésta de 1975 no solamente agrega un sentido humano y crítico a los fines de la alfabetización, sino que incorpora el cálculo como un saber esencial en la vida cotidiana (lo que es conocido como *numeracy* o *alfabetismo numérico*).

En este recorrido, la década de los ochentas y los noventas reconfiguraron significativamente este término de alfabetización. El título “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida” sintetiza el nuevo enfoque (Torres del Castillo, 2009). Es decir, por un lado, se asume que la alfabetización no es un proceso acabado, ni siquiera es una meta a la que se llega, sino más bien, un aprendizaje que dura a lo largo de



la vida. Por otro lado, se enfatiza que la alfabetización se convierte en la llave o puerta de acceso a otros aprendizajes.

Estos planteamientos reciben el eco de un contexto de transformaciones tecnológicas, laborales, de interacción e intercambio de la información que demanda, justamente, ese aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los desafíos para dar respuesta a una cultura escrita se hacen más evidentes y enfrentarlos implica adoptar nuevas concepciones de la alfabetización y del entorno alfabetizador. En este sentido y, de acuerdo con la UNESCO (2008), situar la alfabetización en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida implica vincularla con otras competencias esenciales, de entre las que destacan la competencia para la interacción social, la producción y uso de textos que den respuesta a contextos específicos.

En 2002 la Asamblea General de las Naciones Unidas encargó a la UNESCO que coordinase el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización —DNUA, 2003— 2012— con el propósito de fortalecer iniciativas y cambios de política en pro de la alfabetización (UNESCO, 2008). Así pues, desde esta iniciativa se definió a la alfabetización como “la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (UNESCO 2005: 21 en UNESCO, 2008, p. 18). La alfabetización no es vista como un fin a alcanzar; no es una prioridad el que los sujetos adquieran la competencia de descifrar o producir el código escrito. Lo que sí es una prioridad es su competencia de interactuar y dar respuesta a la diversidad de demandas que ofrecen las situaciones y contextos letrados actuales. Competencia en situación es lo esencial.

Como es posible inferir, esta visión de la alfabetización hace énfasis en el contexto social; es decir, vincula el aprendizaje y el uso de textos a las distintas dimensiones de la vida personal y social. El concepto de “alfabetizaciones situadas” permite describir la “influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura” (Zavala V., 2009, p. 17).

De igual modo, desde esta perspectiva se rompe con la división entre analfabetos y alfabetizados y se propone contemplar los distintos niveles y usos de las competencias de alfabetización de acuerdo al contexto en que se presenten. De esta forma, no puede hablarse de un sujeto que posea o no una competencia única, sino más bien, se habla de competencias múltiples. (Zavala V. , 2009).

Esta orientación sociocultural de la alfabetización ha derivado e integrado conceptos para referirla desde su esencia letrada —que no la numérica—. De entre dichos conceptos destaca el término de literacidad o *literacy* (en inglés), el cual “abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.” (Cassany, 2005, pág. 1).

El término *literacy* prioriza el uso y sentido que tienen los textos en un contexto social y se opone a enfoques que definen a la alfabetización considerando esencialmente aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Desde esta mirada social, la literacidad integra nuevos análisis sobre la diversidad de textos, características y discursos específicos (*multiliteracidad*), sobre la adquisición de una segunda lengua (*biliteracidad*), sobre la producción y lectura de textos en línea (*literacidad electrónica*), o sobre la lectura crítica que adopta un punto de vista (*literacidad crítica o criticidad*) (Cassany, 2005).

El uso del término literacidad en español ha sido acogido por varios autores. Sin embargo, otros investigadores han preferido el término alfabetismo apuntando, como señala Cassany que en este nuevo término acuñado el sufijo *-ismo* tiene un sentido más amplio “incluyendo las habilidades, los conocimientos, las actitudes, los procesos de pensamiento e incluso las formas de vida que dependen del uso del alfabeto” (2012, p. 123) en tanto, que el término alfabetización y su sufijo *-ción* “denomina una acción o proceso y que se suele referir sólo a los inicios del aprendizaje y a los aspectos formales” (Cassany, 2012, p. 123)<sup>2</sup>. El término

---

<sup>2</sup> En este punto en particular, considero oportuno abrir un paréntesis y advertir que este último uso del término alfabetización en tanto “el aprendizaje inicial de los aspectos formales de la lectura y la escritura”, ha derivado en usarlo indiscriminadamente como el aprendizaje inicial, el abecé o los “rudimentos o principios de una ciencia o facultad, o de cualquier otro orden de conocimientos” (Real Academia Española, 2001. Ver entrada: “abecé”). Basta introducir el vocablo “alfabetización” en cualquier buscador y encontrar que es posible “alfabetizar”, por ejemplo, el deporte, la nutrición o las emociones (alfabetización deportiva,

alfabetismo ha permitido distinguir la especificidad de las prácticas letradas en contextos específicos y a su vez, nos abre la puerta a lo que se ha llegado a conocer como “Estudios sobre la Nueva Alfabetización” (ENA). Estos trabajos han considerado al estudio de la alfabetización no como un asunto de medición de habilidades, sino de prácticas sociales que varían de un contexto a otro (Street, 2008). Dos ejemplos clave nos permiten comprender esta particularidad. Por un lado, la alfabetización informacional y, por otro lado, la alfabetización académica.

En cuanto a la alfabetización informacional (*informational literacy*, en inglés) ésta se refiere a la “capacidad de las personas para: reconocer sus necesidades de información; localizar y evaluar la calidad de la información; almacenar y recuperar información; hacer uso eficaz y ético de la información y; aplicar la información para crear y comunicar conocimiento” (Catts & Lau, 2009, p. 8). Esto implica el dominio no solamente del código escrito sino de formas expresivas de cada uno de los lenguajes de representación vigentes (el textual, el audiovisual y el digital) [con la finalidad de poder] seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento” (Area & Guarro, 2012, p. 49).

En cuanto al concepto de *alfabetización académica*, Paula Carlino lo define en detalle:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas,

---

alfabetización nutricional, alfabetización emocional). Ciertamente es que con el tiempo los conceptos se transforman –como hemos venido exponiendo en este inciso—. Mi preocupación radica en alertar que, en dicha evolución, quizá corremos el riesgo de despojar al concepto alfabetización de su sentido original ligado al lenguaje y la cultura escrita en general. Vaciar de este contenido al concepto nos conducirá al despropósito de referirnos a la “alfabetización de la lectura y la escritura”. Cierro aquí el paréntesis anunciado.

lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013, p. 370).

De lo anterior podemos observar claramente la transformación del significado de la *alfabetización* (como la adquisición y aprendizaje de la lectura y la escritura) a las *alfabetizaciones* o *alfabetismos* (como el proceso de aprendizaje y participación en prácticas discursivas contextualizadas). El primero, nos remite a un punto de llegada: aprender a leer y a escribir; el segundo, nos conduce a un punto de partida: leer y escribir para participar en una comunidad determinada.

La relevancia de atender esta evolución en los conceptos abordados, radica justamente en sensibilizarnos de la riqueza y complejidad que rodean a la lectura y la escritura en los entornos universitarios donde leer y escribir son justamente, esa puerta al conocimiento disciplinar y a las formas discursivas de una comunidad concreta.

De ahí que la alfabetización sea considerada “un derecho de las personas y un deber de las sociedades [pues] no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita” (UNESCO, 2013, pág. 16). Es decir, en un sentido más amplio el concepto de alfabetización se entiende como la “adquisición y dominio de las competencias que permiten el uso de los símbolos de representación de la cultura en sus múltiples formas y lenguajes” (Area, 2012a, pág. 5).

## **2. 2. Alfabetización académica**

El aprendizaje de cualquier disciplina supone la adquisición y desarrollo de competencias diversas (comunicativas, lingüísticas, textuales, discursivas y culturales) propias del campo en cuestión (Luengo & Moya, 2009).

La competencia escrita forma parte de una competencia comunicativa más global que contempla, además de lo escrito y lo oral, lo sociolingüístico y lo pragmático. Es decir, ser competente en términos comunicativos no implica únicamente conocer las reglas de comunicación, sino poseer la capacidad o habilidad para utilizar dichas reglas en contextos específicos (Cenoz & Valencia, 1996, pág. 101).

Esta noción de la competencia comunicativa transforma profundamente el tradicional concepto de alfabetización —o literacidad—. La “lectura” y la “escritura” no son consideradas *herramientas* útiles acotadas a un contexto eminentemente escolar sino que se convierten en *competencias básicas* o *competencias llave* tanto del desempeño profesional como de la interacción social en general. Leer y escribir se asumen como verbos fundamentales que transforman la visión de los sujetos frente al mundo que les rodea.

A la luz de los planteamientos de organismos internacionales sobre competencias necesarias para participar de esta sociedad del conocimiento, la noción de escritura adquiere un nuevo significado (*Proyecto Tuning, DeSeco, Marco para las competencias clave en una sociedad del conocimiento*, entre otros). Escribir o ser *competente* en comunicación escrita no se refiere a la transcripción de ideas o conceptos; escribir supone una práctica social en la que el autor construye un significado, adopta un rol y participa en una determinada organización de la comunidad (Cassany, 2009, p. 20). En otras palabras, escribir no es un fin en sí mismo, “uno no lee o escribe para leer y escribir” (Zavala V. , 2009, p. 24) sino para participar de las prácticas de una comunidad determinada. Leer y producir textos conlleva una interacción funcional con dicha comunidad. Autores como Nussbaum sostienen que escribir —y estar alfabetizado— es una herramienta y condición necesaria para participar de una sociedad democrática (Nussbaum, 2010).

Entendemos por alfabetización académica al “conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13). Desde esta perspectiva, el concepto de alfabetización adquiere un sentido más amplio de aquél que lo entendía como, únicamente, el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Contrario a esto:

[...] La alfabetización académica apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de su formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005, p. 14).

Esta visión teórica, como señalan Rosales y Vazquez, “reconoce la necesidad que existe en los estudiantes universitarios principalmente en aquellos que ingresan a una carrera de nivel superior de apropiarse de habilidades de lectura y escritura propias de aquella nueva

cultura profesional a la cual pretenden ingresar” (Roldán, Vázquez, & Rivarosa, 2011, p. 9). Es decir, alfabetizar académicamente significa, como apunta Castro, que cada una de las asignaturas que cursa un estudiante a lo largo de su carrera universitaria está dispuesta a abrirle las puertas de la cultura escrita de la disciplina en que será formado para que pueda comportarse, discursivamente hablando, como un miembro activo de la comunidad (Castro Azuara, et.al., 2013, p. 17).

## **2. 3. Escritura en su función epistémica**

La lengua escrita es comunicación. De ahí que a lo largo de la historia los seres humanos han intentado superar su propia presencia y trascender, inventando y produciendo códigos diversos a través de los cuales expresar ideas, hacer saber a otros sus propios pensamientos, creaciones y emociones (Álvarez Angulo, 2010).

Al comparar diversos rasgos con los que se puede caracterizar al pensamiento de las culturas orales y al de las culturas escritas (especialmente al de las culturas de la escritura a partir de la invención y el uso masivo de la imprenta) Ong (1987) destaca el impacto que la escritura y la imprenta, han tenido en la consciencia humana. En el pensamiento de las culturas escritas se observa una prevalencia de la subordinación y el análisis sobre del saber acumulativo; de la síntesis, sobre de la redundancia y la copiosidad; de la innovación, sobre del conservadurismo y el tradicionalismo; de la abstracción, sobre del pensamiento de situación (específico y concreto) y de su cercanía al mundo humano vital; de la independencia, sobre de la empatía y la participación; entre otros.

Los estudios actuales sobre escritura nos permiten comprender la enorme complejidad de esta habilidad mediante la consideración de los diferentes aspectos: etnográficos, sociales, cognitivos, lingüísticos y textuales, metodológicos y didácticos; adquisición de la escritura en L1 y L2; desarrollo de la escritura; mediación y herramientas para facilitar la escritura; relaciones entre habla y texto; retórica y proceso; texto y contexto; tipos y géneros; escritura y multimedia; escritura académica y profesional; teorías y modelos de escritura; *writing tutor*; servicio de escritura académica; nuevas direcciones en la alfabetización académica; *Writing Across the Curriculum*; *Writing Across the Disciplines*; escritura en colaboración; redes de investigadores sobre escritura (Álvarez Angulo, 2010).

Todas estas perspectivas de análisis sobre la escritura nos ayudan a tomar conciencia, no sólo de su riqueza como instrumento –y fin– para el aprendizaje, sino también sobre su impacto en diversos aspectos de la vida humana. “Mediante el acto de escribir, los escritores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican a los otros sus percepciones. Escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo”. (Álvarez Angulo, 2010, pág. 15)

Los estudios cognitivos, por ejemplo, nos han permitido describir las estrategias cognitivas y metacognitivas en cada fase –proceso- de la producción escrita. El aporte en este sentido, es proponer en consecuencia, una serie de situaciones didácticas para que dicho propósito escritor se alcance.

De acuerdo con estos análisis en el proceso escritor intervienen diversas funciones cognitivas y metacognitivas. A saber:

**Tabla 2. 1.** Estrategias cognitivas para producir textos

<b>FASES</b>	<b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS</b>	<b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</b>
<b>Acceso al conocimiento</b> (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar ideas para temas.</li> <li>- Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</li> <li>- Identificar al público y definir la intención.</li> <li>- Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros discursivos.</li> <li>- Hacer inferencias par predecir resultados o completar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el proceso de escritura.</li> <li>- Examinar factores ambientales.</li> <li>- Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</li> <li>- Analizar variables personales.</li> </ul>
<b>Planificación</b> (Leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</li> <li>- Formular objetivos.</li> <li>- Clasificar, integrar, generalizar y jeraquizar la información.</li> <li>- Elaborar esquemas, mapas conceptuales y resúmenes.</li> <li>- Manifestar metas de proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar el plan que se piensa seguir (prever y ordenar las acciones).</li> <li>- Seleccionar estrategias personales adecuadas.</li> <li>- Observar cómo está funcionando el plan.</li> <li>- Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</li> <li>- Revisar, verificar o corregir las estrategias.</li> </ul>

**Tabla 2. 1.** Estrategias cognitivas para producir textos

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<b>Producción textual</b> (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar según tipos textuales y géneros discursivos; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</li> <li>- Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones; creando analogías; generando inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</li> <li>- Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</li> <li>- Elaborar borradores o textos intermedios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisar el plan de estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</li> </ul>
<b>Revisión</b> (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hechos y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencias, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, la adjunción, la reformulación, el desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</li> <li>- Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</li> </ul>

Fuente: Álvarez Angulo, 2010, pág. 53.

La diferencia entre un escritor novato y un escritor experimentado radica quizá, no el acto de textualizar en sí, sino en las acciones de planificar el texto y revisarlo. Escribir, como cualquier competencia, es una habilidad que se aprende, se fortalece y se desarrolla. El contexto escolar debe ser estimulante y no opresor de dicho fin. De acuerdo con Moreno



(2005), el profesor debe cumplir, al menos, los siguientes requisitos para poder enseñar a escribir:

- Conocer los procesos conceptuales que se dan en la gestión y elaboración de un texto específico.
- Conocer las distintas concepciones de escritura existentes: como imitación, como proceso, como cuestión retórica (neorretórica), como actividad epistémica, como ejercicio lúdico y expresivo y como escenario de la tensión sociocultural.
- Utilizar de forma procedimental los conocimientos de carácter metalinguístico y metaliterario que se imparten en el aula. (Moreno, 2005)

La integración de las condiciones descritas, permitirá estar en posibilidad de ofrecer propuestas metodológicas más sugerentes. Las secuencias didácticas para aprender a escribir, deben articular dos tipos de actividades:

1. Una actividad comunicativa: la secuencia se organiza en torno a la composición de un determinado género de texto, con una finalidad y unos destinatarios explícitos.
2. Unas actividades de aprendizaje: centradas en aspectos de la composición del texto que requieran una instrucción específica. (Pérez Esteve, 2007)

En muchos colegios e institutos no se pone énfasis en la relación de reciprocidad que existe la lectura y la escritura. Se asume que leer es más sencillo que escribir y, de hecho, los programas de promoción de lectura, no siempre incluyen estrategias para el fomento de la escritura. (Moreno, 2005). El gran déficit de la escuela y de los institutos, y de esta sociedad, es la escritura, no la lectura.

Ser competente en el ámbito escritor implica hacer uso (como lector) de distintos textos y tener la posibilidad de actuar en ellos con su correspondiente actividad de escritura. Por ejemplo, el contestar un correo electrónico, supone que como lector he comprendido e interpretado un mensaje que me ha sido enviado. Ello supone que mi acción posterior será dar respuesta. Es ahí donde actúo como escritor. De la competencia que pueda ejercer dependerá el curso posterior de otras comunicaciones. Es decir, cuando se escribe no sólo se está respondiendo o actuando ante un estímulo previo, sino que se está influyendo y conformando una serie de redes que permitirán —o no— participar de otras oportunidades de lectura y escritura. Escribir confiere el poder de crecer como persona y

de influir en el mundo. (National Council of Teachers of English, 1982 en Cassany, 1999, pág. 16)

Así pues, más que hablar de un *saber escribir* en general, sería más apropiado hablar de un saber escribir las diferentes clases de textos que son usados en los diversos ámbitos sociales para lograr determinados objetivos. Por ello, el estudiante debe recibir en un proceso inicial de alfabetización, las competencias generales para actuar de estos ámbitos. Luego, en su propia práctica poder consolidarse como un escritor competente.

Desde el punto de vista cognitivo, los modelos generados por Flower y Hayes (1981) y por Scardamalia y Bereiter (1992) ofrecen una herramienta con la cual el escritor puede tomar consciencia de los subprocesos cognitivos que utiliza en el momento en que escribe, así como de las interacciones que ocurren entre éstos, dándole la posibilidad de refinar su conocimiento práctico, general y específico, del proceso de redacción.

Generado a partir del análisis meticuloso de “protocolos en voz alta” (registros escritos y audibles de todo lo que varios escritores van escribiendo y pensando mientras que escriben un texto asignado), el modelo de Flower y Hayes se propone clarificar los procesos y subprocesos cognitivos principales que conforman al proceso de la redacción, así como la forma en que estos interactúan dentro del proceso global.

Su punto de partida es la observación de la insuficiencia de los modelos previos que pretenden explicar el proceso de la escritura (las elecciones y decisiones como fuerzas suficientes que organizan y guían a la composición escrita, y los modelos que postulan que la composición procede en una secuencia lineal de etapas diferenciadas). Su hipótesis establece que el proceso de la composición escrita es un sistema dinámico en el que sus componentes tienen un funcionamiento conjunto, interactivo, jerárquico y recursivo, bajo la guía de los objetivos que el escritor se propone para la composición.

¿Qué guía las elecciones que hacen los escritores al escribir? (por ejemplo, de contenidos, así como de estilos y formas) ¿Cómo deciden qué escribir y qué orienta sus decisiones? Como se apuntó ya, en este modelo los objetivos primordiales-generales (o de alto nivel) junto con los objetivos subordinados que propone o crea el escritor (especificaciones de los primordiales-generales), representan la fuerza principal que guía el proceso de la composición escrita. Éstos se acomodan en la forma de una red jerárquica que guía las elecciones y decisiones de la composición, lo mismo que la interacción entre los subprocesos cognitivos que conforman al proceso global de la escritura. Los fenómenos

característicos de la experiencia de escribir, reportados por numerosos escritores, como el descubrimiento y el pensamiento divergente y creativo, caben bien dentro de este modelo, ya que se contemplan objetivos de naturaleza diversa (de proceso y de contenido), y el hecho de la reformulación de objetivos a partir de lo que el escritor va aprendiendo conforme escribe (lo que altera la red de objetivos, y su jerarquía). Así, en las redes de objetivos se pueden detectar tres características importantes:

- 1) Se crean mientras se compone: no surgen a plenitud en una etapa inicial de preescritura o planeación. Surgen de la interacción estrecha con la exploración y con el texto mismo que se va componiendo;
- 2) El pensamiento dirigido hacia el objetivo se presenta de muchas formas y no es un simple acto de manifestar un punto final único y bien delimitado. En la escritura se presenta una búsqueda de lo inesperado, del descubrimiento (se emprende una ruta, y aunque se desconoce la sorpresa que aparecerá, se conoce que se quiere encontrar una sorpresa);
- 3) Los escritores vuelven continuamente sobre sus objetivos de alto nivel, los que otorgan dirección y coherencia al siguiente movimiento. El establecimiento de objetivos intermedios, tanto su cantidad como su calidad, y la reformulación deliberada de objetivos de alto nivel, puede diferenciar a los escritores expertos de los novatos. El escritor experto se aparta de la esclavitud de sus primeros objetivos (y de otras fuerzas que pueden guiar la composición, como el tópico –decir necesariamente lo que ya se conoce del tema- y el texto –seguir necesariamente la línea lingüística de las frases que ya se utilizaron-) mostrando flexibilidad en la reformulación y en el uso de objetivos intermedios, reconfigurando la red jerárquica de los objetivos que guían el proceso de la composición.

Puestos en contexto, los objetivos de la composición se entienden en el modelo como un subproceso de un proceso mayor: el de la planificación. Ésta se entiende como la formulación de una representación mental del texto a componer, y no tanto como el establecimiento de un plan o ruta de composición. Junto con el establecimiento de objetivos, otros dos subprocesos conforman al proceso de la planificación: la generación de ideas y la organización de las mismas. Y junto con la planificación, otros dos procesos configuran al elemento de los «*procesos cognitivos*» que explican al fenómeno de la composición: la traducción (la conversión de las ideas y las representaciones mentales en

lenguaje visible) y el examen (formado por dos subprocesos: el de la evaluación y el de la revisión). A diferencia de algunos modelos precedentes, éste propone que la utilización de los procesos y subprocesos cognitivos por parte del escritor no ocurre en etapas separadas ni en secuencias lineales. Los protocolos analizados muestran que el escritor acude a estos procesos y subprocesos en forma dinámica e interactiva, conforme lo va requiriendo en el transcurso de la composición. Y por ello, el modelo presenta a dichos procesos y subprocesos en organización jerárquica, como procesos que pueden ocurrir dentro de otros procesos, con recursividad en algunos momentos. Por ejemplo, un escritor puede iniciar el proceso de escritura generando una idea vaga para la composición (subproceso de la planificación), respaldarla con un objetivo general (subproceso de la planificación), hacer un primer intento de traducirla a lenguaje visual (proceso de traducción), tomar el texto generado como base para la evaluación de su objetivo general (subproceso del examen), y confirmar o modificar tal objetivo (subproceso de la planificación) para después configurar objetivos intermedios subordinados al principal (subproceso de la planificación), logrando una primera red jerárquica de objetivos que guiarán la composición.

Finalmente, el elemento de los «*procesos cognitivos*» queda contextualizado dentro del modelo cuando se lo sitúa junto a los otros dos elementos que lo integran: los «*elementos ambientales*» (el problema retórico y el texto que se va generando) y la «*memoria de largo plazo*». El problema retórico (qué decir, cuánto, a quien, cómo) suele constituir el punto de arranque del proceso de composición. Desde tales exigencias, el escritor pone en marcha los procesos cognitivos que lo llevarán a componer el nuevo texto, acudiendo a sus archivos de memoria, para extraer información almacenada que intentará satisfacer a los objetivos que van guiando su proceso de composición: planes de escritura, redes previas de objetivos, experiencias de composición (de interacción entre procesos y subprocesos), conocimientos temáticos, conocimientos discursivos, conocimientos lingüísticos, y más. Paralelamente, el texto que se va generando es otro elemento ambiental que va cobrando relevancia conforme el proceso global avanza. El escrito va imponiendo nuevas exigencias al escritor, en la forma de limitaciones temáticas, discursivas, lingüísticas. Es por estas exigencias (retóricas y del texto) que el modelo planteado se puede considerar como uno de solución de problemas.

Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1992), estudiando también “protocolos en voz alta”, se proponen captar las diferencias esenciales entre escritores novatos y expertos, generando

un modelo para cada caso: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Las principales diferencias entre estos procesos se encuentran en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de la composición, y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento introducido mientras que la composición avanza.

En el proceso de “decir el conocimiento” el escritor novato parte de una representación mental del texto a componer y de la localización de identificadores del tópico y del género (aspectos temáticos dentro del tema general de la composición que le parecen relevantes para la composición: qué decir y cómo decirlo). Estos identificadores equivalen a los objetivos de alto nivel del escritor, y evocan pistas para la búsqueda de contenidos almacenados en la memoria de largo plazo. Las pistas conducen al proceso de asociación automática de conceptos y datos (“activación propagadora”). A pesar de que este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, la búsqueda guiada por la afinidad al contexto inmediato marca una tendencia hacia la pertinencia de ésta. Se construye algo de texto (mentalmente o por escrito), y el escritor comprueba si el texto construido resulta apropiado a sus objetivos de tópico y de género. Si aprueba los contenidos recuperados continua con el proceso, mientras que si los desaprueba regresa al punto de construcción de estimulaciones en la memoria, actualizando la representación del texto a componer y sus objetivos de alto nivel. Escribe notas, borradores y ampliaciones del texto, lo que funciona como nuevas estimulaciones a la memoria. Como se puede notar, en este proceso el escritor solo procura satisfacer sus objetivos de tópico y de género, acudiendo a sus conocimientos previos archivados en la memoria, en un proceso de vaciado de la información que ocurre paso-por-paso (“recordar-decir”), con verificaciones periódicas, pero sin transformación del conocimiento. El texto se concluye cuando el escritor lo considera oportuno, o bien cuando se percata de que se agotaron los contenidos pertinentes del tópico y del género almacenados en su memoria. Los objetivos que persigue el escritor novato son los de decir los conocimientos que sabe del tema (tópico) y en la forma en que ya sabe decirlo, en compatibilidad a lo que conoce de las exigencias discursivas del género seleccionado.

Por contraste, en el proceso de “transformar el conocimiento” se puede observar que el escritor experto se propone solucionar problemáticas que frecuentemente se va planteando, de tópico y de género, mediante la inclusión de objetivos intermedios y la redefinición de sus objetivos de alto nivel, con base en lo que va aprendiendo del texto mismo a medida que lo compone. Su punto de partida está también en la generación de una representación

mental del texto a componer y en el establecimiento de objetivos de alto nivel. Sin embargo, añade el componente del análisis del problema de la composición identificando o planteando problemáticas a resolver que quedan especificadas en objetivos intermedios o sub-objetivos para la composición. Al igual que el escritor novato, el experto acude a sus archivos de memoria para recuperar la información que tiene ya del tópico y del género, y lo va expresando en la forma del proceso “decir el conocimiento” (que en este caso se convierte en un sub-proceso del proceso de “transformar el conocimiento”); pero a diferencia del escritor novato, sus identificadores que activan la búsqueda, bajo la influencia de los objetivos intermedios, operan en una forma más refinada y compleja. Puesto que requiere satisfacer objetivos más específicos y elaborados, la selectividad de la información es mayor. En cuanto al conocimiento previo, se puede observar una transformación de éste, ya que los problemas retóricos que aborda le pueden demandar una reconfiguración de los conocimientos temáticos que posee, descubriendo nuevas relaciones conceptuales entre estos, o elaborando deducciones e hipótesis novedosas. Estos nuevos conocimientos temáticos le invitan a su vez a resolver la problemática discursiva de expresarlos adecuada y convenientemente. Así, el proceso de solución de problemas discursivos incide en la transformación del campo temático (tópico) del escritor, mientras que la solución de problemas temáticos incide en la transformación del campo discursivo (género), y el escritor no se limita a utilizar fórmulas discursivas que ya conoce y que tiene almacenadas en sus archivos de memoria.

Con atención al aprendizaje, los autores señalan que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas de los escritores expertos a los novatos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Para ello destacan que el paso del proceso de “decir el conocimiento” al de “transformar el conocimiento” no constituye un cambio de crecimiento (aditivo), sino uno de reconstrucción o reconfiguración de estructuras cognitivas.

El gran problema con el que se encuentran los escritores novatos es el de convertir el sistema de producción de lenguaje que han desarrollado para la conversación (un sistema que depende en todos sus niveles de los *inputs* del medio ambiente social) en un sistema capaz de funcionar autónomamente. Esta transformación implica, encontrar caminos para sostener el discurso más allá del patrón alternante de conversación, caminos para activar y buscar en los almacenes de la memoria, en ausencia de las contribuciones de otras personas

al discurso, y desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integridad, en ausencia de una audiencia que responda (Scardamalia y Bereiter, 1992, pág. 50). Señalan también que en su investigación educativa han utilizado dos tipos de intervención general para favorecer el cambio del escritor, desde “decir el conocimiento” hacia “transformar el conocimiento”. La primera introduce “ciclos reflexivos” dentro de las rutinas de composición de los escritores novatos, con la idea de modificar el desarrollo secuencial de “decir el conocimiento” haciendo que el escritor re-piense las decisiones, considere alternativas y dirija su atención hacia aspectos de la tarea de la composición distintos de la generación del próximo dato de contenido. La segunda se basa en favorecer la percepción de los escritores sobre sus propios procesos de composición, al tiempo que se les pone en contacto con los procesos de composición de escritores expertos.

Cassany (2005) que, a su vez remite a Frank Smith, señala que el único lugar donde encontramos los conocimientos necesarios para ser un escritor competente es, justamente, en los textos de otros. Más allá del estudio de una gramática o un manual de redacción, la lectura es una forma natural de entrar en contacto con la cohesión y coherencia textual que se necesita para escribir. Es decir, en los textos de los otros encontramos los modelos necesarios para nuestra propia práctica escritora. En una nota periodística encontramos los elementos para escribir una nota periodística. Un cuento, es un modelo de cómo escribir un cuento.

Lo anterior, lejos de ser una verdad de Perogrullo nos obliga a responder cómo adquirimos dicho conjunto especializado de conocimientos para la escritura en la interacción natural con los textos. Es una falacia pensar que dicho aprendizaje ocurrirá en el análisis detallado de la forma y contenido (cohesión y coherencia) de un texto. La lectura *per se* no es causa necesaria para la adquisición de esta competencia escritora. Un buen lector no llegará a ser un buen escritor si la lectura que realiza no tiene una intención particular: la intención de *leer como un escritor*. Es decir, comprometernos con el lector, reescribiendo su texto al mismo tiempo que lo leemos.

En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. El autor se convierte en un colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases que quisiéramos escribir, puntúa y cohesiona el texto tal como quisiéramos puntuarlo y

cohesionarlo, etc. Y lentamente, con poco tiempo y sin esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir. Leyendo como escritor (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor (Cassany, 2005, pág. 68).

La lectura no mejora la escritura, si no se lee como escritor. Quien lee como escritor no sólo se fija en los aspectos ortográficos sino que también abstrae de lo que lee la manera que tiene el escritor correspondiente de solucionar problemas técnicos y expresivos en sus obras, lo cual lleva, una comprensión de qué cosa sea la literatura y la misma lectura (Moreno, 2005).

Las preguntas que surgen en este sentido, son las referentes al trabajo que en la escuela se realiza para generar esta visión de la escritura. Leer como escritor invita a socializar las prácticas de lectura y escritura. *Leer a los otros*, es justamente eso: leer un otro, con sus formas particulares de pensar, de expresar, de escribir. Participar de la escritura es participar del encuentro social.

## **2. 4. Contextos de formación académica, escritura y ambientes de aprendizaje**

El título mismo de esta investigación refleja el enfoque orientativo del presente estudio: *Escribir para aprender* versus *aprender sin escribir* plantea una disyuntiva sobre si la inclusión de la escritura puede potenciar aspectos y procesos específicos de aprendizaje, ¿es posible aprender sin escribir? ¿Qué aprendizajes se dejan de lado cuando la escritura no está presente? ¿Qué aprendizajes sí aparecen y se desarrollan en su inclusión?

La postura que habremos de asumir con respecto a la escritura y sus prácticas en la formación de los profesionales de la educación, considera que ésta —la escritura— no puede escindirse de las situaciones y contextos específicos de cada asignatura en tanto éstos le proporcionan al estudiante la ocasión para integrar las convenciones, problemáticas, géneros y discursos propios o pertinentes a ese campo particular de conocimiento.

Esta visión adoptada deriva, al menos, de tres premisas básicas. La primera de éstas considera que toda comunidad disciplinar participa de prácticas letradas y produce textos con los que elabora conocimiento, construye la identidad de los autores-lectores y facilita que los profesionales ejerzan poder dentro de dicha disciplina o comunidad (Cassany & Morales, 2009, p. 109).



A efectos didácticos tomaré una disciplina cuyas prácticas de escritura no sean tan evidentes para ejemplificar esta primera premisa expuesta. Es el caso de la Odontología, asociada principalmente a una destreza técnica y de procedimientos especializados.

Cassany y Morales describen, para este caso (2009, p. 117), que las situaciones de escritura de un odontólogo no se reducen a redactar el historial de un paciente o a rellenar algún formulario como, quizá, supondríamos. Sino que, en ocasión de mantenerse informados y actualizados, producen textos diversos sobre procedimientos, técnicas o tratamientos que publican o exponen en boletines científicos, revistas, congresos o seminarios. Es decir, el conocimiento elaborado por esta disciplina se traduce en géneros tales como el resumen (*abstract*), los artículos de revisión, artículos de investigación y casos clínicos (Morales, 2010).

Estos géneros elaborados y, su consecuente circulación, no sólo cumplen con esta función de elaborar y divulgar el conocimiento disciplinar, también desempeñan el papel de conformar la identidad académica o científica de quién escribe, confiriendo cierto prestigio o distinción a los profesionales que los producen. “En el ámbito académico somos lo que hemos publicado (y también lo que hemos leído)” (Cassany & Morales, 2009, p. 116). Quien escribe proyecta una imagen relacionada con el estilo de su escritura, el peso que asigna al aparato crítico, la selección de autores, temáticas recurrentes, entre otros. De esto depende el que ciertos lectores se sientan más o menos identificados con dicha propuesta.

Aunado a lo anterior, no menos importante es tener presente el ejercicio de poder que se genera en torno a los textos escritos en el marco disciplinar: quien escribe —y reúne las condiciones o “gana el derecho” para escribir dentro de una comunidad académica o disciplinar— puede someter un proyecto de investigación a un financiamiento, aceptar o rechazar un artículo para su publicación, aprobar o suspender a un estudiante, etcétera (Cassany & Morales, 2009, p. 117).

La segunda premisa que sustenta nuestro posicionamiento con respecto al objeto de estudio, afirma que no existe independencia entre la escritura y el dominio disciplinar. Es decir, que el buen periodista, abogado, contador o pedagogo lo es en la medida que es lector y autor de los textos propios de su disciplina.

Esto es claramente visible en profesiones cuyo sustento está en su producción escrita, como es el caso del periodismo o del derecho, disciplinas con un grado altamente significativo de conciencia lingüística. No son pocos los tratados que abordan el análisis del lenguaje y vocabulario especializado en estas áreas, los géneros textuales que producen e incluso, las

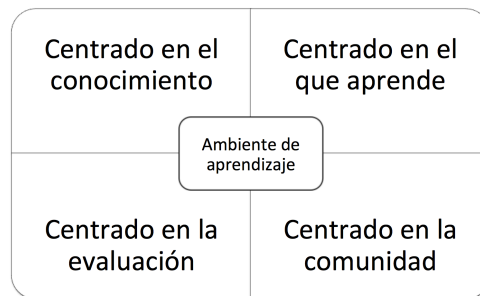
tendencias sintácticas y estilísticas de sus producciones (Alcaraz Varó & Hughes, 2002). Ello, en consecuencia, conlleva que la formación de los estudiantes como lectores y productores de textos en estos campos del conocimiento, no se considere como algo complementario al aprendizaje o que pueda adquirirse posteriormente mediante la experiencia en el ejercicio profesional sino que se convierte en un eje fundamental del proceso formativo. No hay plan de estudios para un periodista o un abogado que no contemple el análisis del lenguaje disciplinar y de los géneros textuales que producen, lo cual se traduce —según la propuesta curricular— en cursos que forman parte de los planes de estudio sobre lengua o redacción de textos disciplinares o bien, en propuestas de escritura y análisis de los principales géneros, en el marco de las asignaturas concretas.

Finalmente, la tercera premisa en que se sustenta el enfoque de este trabajo, establece que la escritura posee una función epistémica irremplazable, lo que significa que en la medida que el estudiante participa de tareas de escritura “pone en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita” (Carlino, 2005, p. 24). Escribir implica pensar, decir y transformar el conocimiento hacia un producto concreto: el escrito. En la textualización ocurren procesos cognitivos que pueden transferirse a diversos contextos. De ahí la importancia de poner al estudiante en situación de escritura en los procesos de aprendizaje.

Las situaciones de enseñanza en cada asignatura conducen y potencian —o no— la aparición de ciertos procesos cognitivos, textos y discursos pertinentes en cada campo de conocimiento. Cada ambiente de aprendizaje promueve competencias específicas y da paso a procesos de escritura diferenciados. Evidentemente, no todos los ambientes de aprendizaje exploran la naturaleza epistémica de la escritura; de ahí la importancia de tomar conciencia del ambiente de aprendizaje generado en el aula. En este sentido apunta Brandsford et al.:

La teoría no proporciona una simple receta para diseñar ambientes de aprendizaje efectivos; al igual que la física explica pero no dicta cómo construir un puente. Sin embargo, los nuevos hallazgos en la ciencia del aprendizaje generan preguntas importantes acerca del diseño de ambientes de aprendizaje, que sugieran repensar lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa (Bransford, Brown & Cocking, 2007, p. 7).

Desde este referente teórico el diseño de un ambiente de aprendizaje se reconoce por el grado en que se centra la acción en una de estas direcciones: el conocimiento, quien aprende, la evaluación o la comunidad.



*Figura 2.1. Perspectivas sobre ambientes de aprendizaje. (Elaboración propia a partir de Bransford, Brown & Cocking, 2007, pág. 11)*

Un ambiente centrado en el conocimiento se enfoca en “los tipos de información y de actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión de las disciplinas” (Bransford, Brown & Cocking, 2007, p. 16). El reto de este tipo de ambientes es lograr la presentación de dichos contenidos impulsando su comprensión y construcción de sentido y, evitando la adquisición desconectada y acumulada de saberes. Las tareas críticas que engloban errores conceptuales por resolver y los retos cognitivos, son clave como estrategia ante este reto.

Por su parte, un ambiente centrado en quien aprende pone atención en conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes llevan al espacio escolar y, desde esa base, el docente construye las experiencias de aprendizaje (Bransford, Brown & Cocking, 2007). El desafío en este sentido es orientar dichas habilidades a la resolución de problemas considerando una serie de conocimientos bien organizados y no, únicamente, las estrategias individuales de acción. Las guías cognitivas son fundamentales para este propósito.

En lo que se refiere a un ambiente centrado en la evaluación se observa que este busca proporcionar oportunidades de retroalimentación y revisión, “asegurando que lo evaluado sea congruente con las metas de aprendizaje” (Bransford, Brown & Cocking, 2007, p. 21). El reto en este ambiente es garantizar la retroalimentación formativa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y no únicamente la sumativa o aditiva para medir lo

aprendido. Los instrumentos de evaluación formativa tales como los portafolios o debates escritos son útiles a este fin.

Finalmente, un ambiente centrado en la comunidad hace referencia a la conexión con “comunidades más amplias, como los hogares, los negocios, los estados, la nación y aun el mundo” sin dejar de incluir, por supuesto, al aula y la escuela (Bransford, Brown & Cocking, 2007, p. 29). Es decir, esta perspectiva promueve un sentido de comunidad donde las normas sociales tienen influencia en el aula en la que, a su vez se busca un intercambio y participación con contextos y especialistas externos que amplíen la visión hacia cierto conocimiento. El desafío en este ambiente radica en equilibrar la influencia de los ambientes externos al generado internamente en el aula.

El equilibrio entre dichas perspectivas conduce a un potente ambiente de aprendizaje en el que cada una de éstas aporta sus beneficios e influencia. El planteamiento de estas perspectivas de ambiente de aprendizaje aplicado a contextos de formación académica nos advierte que “la enseñanza universitaria no puede limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades específicas. Desde un compromiso social con su entorno, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y las actitudes que requiere el desarrollo actual” (D’Angelo Menéndez, et.al., 2015, pág. 146). Es decir, un auténtico ambiente de aprendizaje universitario debe armonizar las cuatro perspectivas.

En este sentido el concepto de *ambiente de aprendizaje* se entiende como “contexto propicio para la acción colaborativa que permite abordar la resolución de problemas mediante un continuo proceso en espiral centrado en imaginar, investigar, planificar, actuar y reajustar la acción iniciada” (WWF-UK, 2006 en D’Angelo Menéndez, et.al, 2015, pág. 148).

Iglesias Forneiro (2008) puntualiza que mientras que el término «espacio» se refiere al “espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración” (pág. 52), el término «ambiente» se refiere al “conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (pág. 52). A su vez, este ambiente se concibe por la conjunción de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí (Ver Figura 2.2).

La concreción de los objetivos de enseñanza en contextos académicos a partir de la interrelación de estas dimensiones se traduce en prácticas de escritura específicas que promueven procesos de aprendizaje diferenciados.

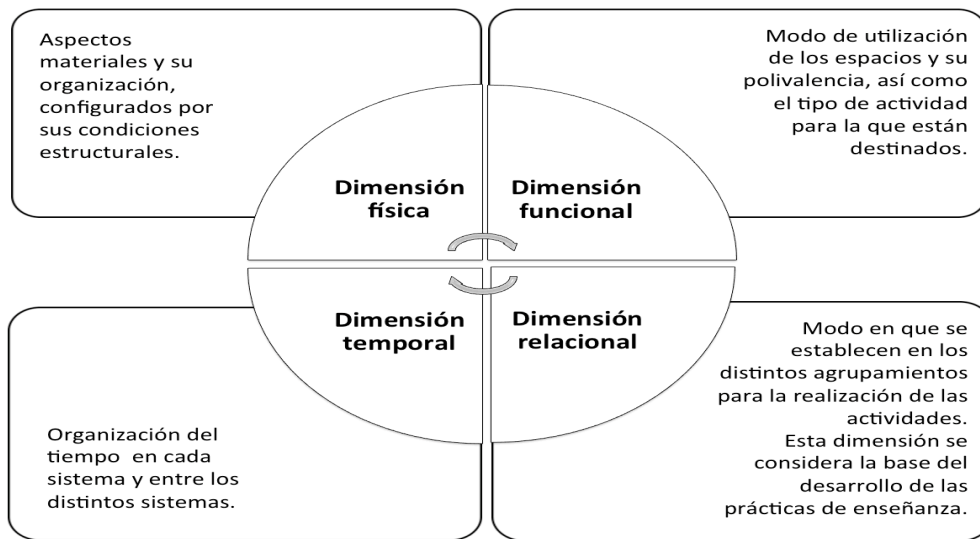


Figura 2.2. Dimensiones interrelacionadas en los ambientes de aprendizaje.  
(Tomado de D'Angelo Menéndez, et.al, 2015, pág. 145)

## 2.5. Escritura e interaccionismo socio-discursivo

La pertinencia de tomar como referente en la presente investigación a la teoría del Interaccionismo socio-discursivo radica en que desde nuestra óptica, ésta nos ofrece conceptos fundamentales para analizar y comprender en un principio las acciones a que conduce el lenguaje en el marco de la compleja relación entre docentes y alumnos ante el uso de textos académicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La expresión *interaccionismo social* designa una posición epistemológica general según la cual las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización que se hace posible, sobre todo, por la emergencia y el desarrollo de los instrumentos semánticos (González Pinzón, 2009, p. 19). Es decir, es en un marco de socialización que ocurren las conductas humanas, mismas que son significadas en lo particular por cada uno de los participantes.

Desarrollada en los inicios del siglo XX en los planteamientos de Dewey (1913), Durkheim (1898), Mead (1934) y Vygotsky (1934/1997), el Interaccionismo social señala que la construcción del pensamiento consciente humano ocurre paralelamente a la “construcción del mundo de los hechos y de las obras culturales, siendo los procesos de socialización y los

procesos de individuación (es decir, de formación de personas individuales) dos aspectos complementarios del *mismo* desarrollo humano” (Bronckart J. P., 2010, p. 23).

Los interaccionistas se opusieron a las teorías genéticas que conciben el desarrollo como algo homogéneo y continuo derivado de los procesos y estructuras cognitivas (como en la teoría de Piaget y sus estadios de desarrollo). A la autonomía del pensamiento de las relaciones con el entorno que los genetistas defendían, los interaccionistas ponen el acento justamente, en el “efecto de estas interacciones praxeológicas y verbales formativas para la apropiación e interiorización de las significaciones socioculturales construidas en la historia del grupo” (Bronckart J. P., 2010, p. 34).

En este sentido Jean Paul Bronckart, lingüista y psicólogo belga, retomó los planteamientos de esos primeros interaccionistas y en su teoría del *interaccionismo socio-discursivo*, realizó tres aportes significativos:

- a) La focalización en el *actuar* (la actividad o la acción) como unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico;
- b) El análisis exhaustivo de las características del *lenguaje* y su efecto en el funcionamiento mental; y
- c) El estudio de los procesos de formación en general y de la formación escolar, en particular (Bronckart J. P., 2010, p. 26).

Desde este marco, Bronckart no sólo consideró que en lo social se generan las conductas humanas, sino que sin acción no es posible conformar un marco de comprensión del mundo. Es decir, la acción o la actividad es la que permite nuestro funcionamiento psicológico y sociológico y, aunado a ello, es en el lenguaje que ocurren dichas acciones. En el intercambio de textos orales o escritos nuestras acciones se construyen —y a la vez «nos» construyen.

El enfoque interaccionista socio-discursivo considera la *actividad del lenguaje* como *acción humana* adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas éstas que, a su vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos (Riestra, 2006, p. 17). Este *actuar o acción verbal* se presenta primero empíricamente en forma de *textos* (orales y escritos). La noción de *texto* designa, por tanto, toda unidad de producción verbal situada (oral o escrita) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de

coherencia. Esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior (Bronckart J. , 2004, p. 48).

Los textos son productos de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en cuyo seno se los producen. Dado que los contextos sociales son diversos y evolutivos, en el curso de la historia se han elaborado distintos “modos de hacer” los textos o diferentes clases de textos (Bronckart J. , 2004, p. 48).

Por ejemplo, la noción de *género de texto* (o *género del discurso*) que es abordada en distintos autores; si bien, en la Antigüedad con Aristóteles esta noción estuvo asociada principalmente con textos de valor social o literario (géneros épicos, poéticos, entre otros), en el siglo XX con los trabajos de Bajtín, esta noción se fue aplicando progresivamente al conjunto de producciones verbales organizadas; es decir, a las formas escritas usuales (artículo científico, informe, publicidad, etcétera) y al conjunto de las formas textuales orales institucionalizadas (exposición) o de lenguaje ordinario (conversación) (González Pinzón, 2009, p. 49). De esto deriva el que toda *clase de texto* sea susceptible de ser considerada un *género*.

A este planteamiento, Bronckart puntualiza el que un texto perteneciente a un solo género, puede estar compuesto de segmentos distintos. Es decir, una novela histórica, por ejemplo, incluye cronologías de acontecimientos, diálogos de personajes y comentarios del autor. Del mismo modo, un artículo científico contiene segmentos de exposición de la teoría de un autor o bien segmentos de relatos (González Pinzón, 2009, p. 50).

El uso diferenciado en diversos teóricos acerca de las expresiones “género de texto”, “género de discurso” (o del discurso), “tipo de texto”, “tipo de discurso”, entre otras, es abordada por Bronckart (2004, 2010) al referirse, por un lado, al *texto* como la “unidad de producción verbal situada, finita y autosuficiente (desde el punto de vista accional y comunicativo)” (Bronckart J. P., 2010, p. 50) y, por otro lado, al *género de texto* o *género textual* como aquel “constructo histórico o modelo socialmente *indexado*, es decir, reconocidos como pertinentes y/o adaptados a una situación comunicativa dada (conversación oral, novela, monografía científica, diccionario, intervención política oral, entre otros)” (Bronckart J. P., 2010, p. 27). En tal sentido, en tanto los géneros textuales son múltiples, incluso infinitos, los segmentos que entran en su composición (relato, argumentación,

diálogo, etc.) son limitados en número y pueden identificarse, al menos parcialmente por sus características lingüísticas (Bronckart, 2004, pág. 50). Estos segmentos o tipos de discursos constituyen lo que Bronckart define como *mundos discursivos*, es decir, formatos semióticos que organizan las relaciones entre las coordenadas del mundo vivido de un agente, las de su situación de acción y las de los mundos construidos colectivamente (Riestra, 2006, p. 16).

Las operaciones inherentes a estas relaciones y coordenadas son explicadas del siguiente modo:

Ya sea que las coordenadas organizadoras del contenido semiotizado estén puestas con distancia respecto de las coordenadas generales de la situación de acción (orden del CONTAR), ya sea que no lo estén (orden del EXPONER); además, o las instancias de agentividad estén puestas en relación con el agente y su situación de acción (implicación) o no lo estén (autonomía). El cruce del resultado de estas decisiones produce cuatro mundos discursivos (CONTAR implicado, CONTAR autónomo, EXPONER implicado, EXPONER autónomo) que se pueden expresar por cuatro tipos lingüísticos (relato interactivo, narración, discurso interactivo, discurso teórico) (Riestra, 2006, p. 16).

Los mundos discursivos descritos pueden presentarse de la siguiente manera:

**Tabla 2.2.** Coordenadas generales de los mundos discursivos

		Conjunción	Disyunción
		EXPONER	CONTAR
<b>Relación con el acto de producción</b>	Implicación	Discurso interactivo	Relato interactivo
	Autonomía	Discurso teórico	Narración

*Fuente.* Bronckart, J.P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p.98.

Bronckart planteó un programa de trabajo -al que adherimos- con tres niveles y apartados específicos para comprender las condiciones y características del desarrollo y de los aprendizajes (Bronckart, 2007, 2010).

El primer nivel de este programa se refiere a los *preconstructos históricos* y a sus modalidades particulares de funcionamiento. Dicho nivel incluye cuatro dominios:



1. El análisis de las *actividades colectivas*, las cuales constituyen el marco que organiza y mediatiza lo esencial de las relaciones entre los individuos y el medio (y por tanto, el marco donde se desarrollan los conocimientos) (Bronckart J. P., 2010, p. 26).
2. El análisis de las condiciones de emergencia y funcionamiento de las *formaciones sociales*, es decir, los modos concretos en que se organiza la actividad humana en función de los contextos (Bronckart J. P., 2010, p. 26).
3. El análisis de las propiedades y de los efectos de los *textos y discursos* como manifestaciones de la *actividad comunicativa* (Bronckart J. , 2004, p. 24)
4. El análisis de las propiedades de los *mundos formales del conocimiento*: se refiere a los signos que vehiculan representaciones colectivas del medio que se estructuran en configuraciones de conocimientos que podemos llamar mundos representados (Bronckart J. , 2004, p. 26)

En este primer nivel –particularmente en el punto 3- se encuentran los conceptos centrales de esta teoría que, a efectos de la presente investigación, habremos de considerar.

El segundo nivel del programa de trabajo de Bronckart, es el relativo a los procesos realizados por las comunidades humanas para la *transmisión* y la *reproducción* de los preconstructos históricos. En este punto pueden distinguirse tres ámbitos de análisis:

1. El análisis de los procesos de los adultos para *integrar a los recién llegados* en las redes de preconstructos colectivos, elaborando *actividades conjuntas* y proporcionándoles *explicaciones verbales* sobre normas, valores sociales y conocimientos constituidos en mundos formales. (Bronckart J. P., 2010, p. 28).
2. El análisis de las características de los procesos de *educación formal* y sus dimensiones didácticas (condiciones de transmisión de los saberes) y pedagógicas (condiciones de formación de las personas).
3. El análisis de los procesos de *transacción social* empleados en las interacciones cotidianas. (Bronckart J. P., 2010, p. 29).

Este segundo nivel plantea la complejidad del proceso formativo. El estudiante universitario es confrontado no sólo a un entorno físico sino también a un “*conjunto de preconstructos sociales, semióticos y culturales* elaborados por las generaciones precedentes. Asimismo, debe confrontar con las formas de *actividades colectivas* instrumentadas tales como fueron elaboradas en las formaciones sociales de su entorno elaboradas en las formaciones

sociales de su entorno y con las palabras o discursos que glosan esas actividades, ambos portadores de *significaciones* ya construidas por ese mismo entorno” (Bronckart J. P., 2010, p. 65).

La integración del estudiante dentro de esas formas preconstruidas se lleva a cabo en la “realización de *actividades conjuntas*, presentación de normas de comportamiento (relación con los otros), presentación de las palabras de la lengua y regulación de sus condiciones de uso. Este *trabajo formativo* [...] consiste en hacer entrar al estudiante en una segunda etapa de desarrollo, la de la adquisición, reproducción y transformación de las significaciones sociales confeccionadas en la historia del grupo” (Bronckart J. P., 2010, p. 65).

Finalmente, en el tercer nivel del programa de trabajo, Bronckart alude a los *efectos* que ejerce la transmisión de los preestructos colectivos en la *constitución y el desarrollo las personas*. En este sentido, nos interesa particularmente realizar dos niveles de análisis propuestos en la teoría:

1. El análisis de las *condiciones de manifestación del pensamiento consciente*. Vale señalar que ante la imposibilidad de acceder al sistema de interiorización de los signos, se asume que dichos signos no se presentan aisladamente sino en el marco de géneros de textos y tipos de discursos (Bronckart J. P., 2010, p. 29).
2. El análisis de los mecanismos con los que cada persona colabora (a modo de devolución) para la *transformación* permanente de contenido de los *preestructos colectivos*. (Bronckart J. P., 2010, p. 30).

En el marco de este interaccionismo sociodiscursivo la *acción de lenguaje* constituye la unidad fundamental de análisis.

Es preciso puntualizar que la acción comunicacional está estructurada “por *miras* de acción socialmente significantes sobre (influencia) y con (co-construcción) del otro” (Charaudeau & Maingueneau, 2005, p. 2).

Chabrol y Bromber (1999, págs. 298-300 en Charaudeau & Maingueneau, 2005, p. 2) caracterizan estas miras agrupando *actos de habla* en cinco grandes categorías o esferas: *hacer (se)*, *saber* (informarse para definir un modelo de realidad pública), *(co) evaluar* (gestión de las normas y creencias mayoritarias), *identificarse* (coelaboración de las identidades y

relaciones), *hacer (se) hacer* (de la incitación al compromiso) y *regular* la comunicación (gestión de los intercambios en función de la representación de las normas y metas ligadas a la situación).

La relevancia de estos planteamientos, sin duda, están en reconocer que la “actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano” (Riestra, 2006, p. 22). En este sentido, reconocer la actividad del lenguaje oral y escrito dentro del aula resulta fundamental para orientar los procesos de aprendizaje a experiencias que enriquezcan la comunicación y el conocimiento.

# Capítulo 3

## **Evidencias en torno a la problemática y al contexto de la investigación: prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación**

### **3. 1. Estado de la cuestión sobre escritura académica**

Este capítulo enuncia investigaciones y acciones actuales relacionadas con la escritura académica: enfoques de investigación, investigaciones recientes, propuestas institucionales así como un acercamiento lexicográfico y teórico a la noción de “prácticas de escritura académica”.

#### **3. 1. 1. BREVE APUNTE BIBLIOMÉTRICO**

La escritura, como objeto de estudio en el contexto escolar, ha sido ampliamente abordada desde diversas perspectivas. Las investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita en niveles educativos iniciales son una preocupación indiscutible de gobiernos y ministerios educativos, pues se considera que esta capacidad –aunada a la lectura– constituye la base de formación de las personas. No obstante ello, el interés por la escritura en contextos universitarios ha sido objeto de preocupación y de estudio reciente; a nivel internacional, desde hace cuatro décadas; y a nivel local, es decir, tomando como base los estudios referidos propiamente a Hispanoamérica, a partir de una década, se ha reconocido que son

espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias, no equiparables a las prácticas llevadas a cabo en otros niveles educativos (Carlino, 2005; González Pinzón, 2009).

Las investigaciones y acciones institucionales relacionadas con la escritura académica se están traduciendo en manifestaciones diversas en centros universitarios; en tanto que algunas comunidades académicas han consolidado departamentos centrados en el acompañamiento de la escritura en sus estudiantes, otras no han incluido aún esta temática en sus líneas de indagación y análisis.

La producción de investigadores (difundida en libros, tesis, artículos de revistas o memorias de congresos) respecto de este tema se ha incrementado paulatinamente y, como apunta Carlino (2013), es en la última década que el mundo hispanohablante ha tenido la posibilidad de consultar estudios y experiencias educativas que anteriormente únicamente estaban disponibles en lengua inglesa. Una mirada a los buscadores y repositorios académicos nos permite confirmar el aumento de dichas publicaciones.

Este ejercicio lo realizamos, primero, ofreciendo un panorama del número de resultados arrojado en buscadores académicos sobre la temática que nos ocupa.

Buscador	Tipo de Buscador	Núm. de resultados en 2012	Núm. de resultados en 2015
Google	General	173,000	238,000
Google académico	Académico	74,100	114,000
Base	Académico	371	1,286

**Tabla 3. 1.** Búsqueda en línea: “escritura académica”. *Fuente.* Elaboración propia.

La búsqueda, evidentemente, contiene registros duplicados debido a que están en más de un repositorio; sin embargo, optamos por ofrecer los datos a manera esquemática sin seleccionar o eliminar ningún registro. La búsqueda de la que damos cuenta se realizó en modalidad sencilla en los formularios libres. Del mismo modo y, de acuerdo con el Ranking Web de Repositorios del Mundo,<sup>1</sup> se presentaron los siguientes resultados:

<sup>1</sup> Iniciativa del Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el mayor centro nacional de investigación de España.

Repositorio <sup>2</sup>	País	Tipo de buscador	2012	2015
Scientific Electronic Library Online (SciELO) <sup>(1)</sup>	Brasil	Biblioteca virtual de revistas electrónicas*	5	89
Red de revistas científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (RedALyC) <sup>(2)</sup>	México	BV—RE	34	92,249
Dialnet <sup>(8)</sup>	España	BV—RE	91	349
Flacso Andes DSpace <sup>(38)</sup>	Ecuador	BV—RE	23	69
<b>Total</b>			<b>153</b>	<b>92,756</b>

**Tabla 3. 2.** Repositorios de revistas académicas en acceso abierto. *Fuente.* Elaboración propia.

Las cifras anteriores son una muestra sorprendente del repunte que significó el examen a conciencia del problema de la escritura académica, sobre todo en los países no anglosajones.

### 3. 1. 2. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

Como se pudo observar en el punto anterior, los actuales repositorios y buscadores dan cuenta de un número ya considerable de investigaciones en el ámbito académico superior; aunque, en cierto modo, esto no implica un camino más sencillo para el investigador que desee ahondar en esta materia. Para ello, es necesario definir la línea de investigación que se desea seguir, pues si bien todas exploran el fenómeno de la escritura, es el modo de acercarse a ésta, la que constriñe nuestra bibliografía. Es por ello que en este apartado hemos decidido hacer mención de las líneas de investigación que, creemos, son las que de alguna u otra manera han sido más desarrolladas —aunque, sin duda, estamos conscientes de que sólo representan una gran parcela de los múltiples enfoques con que en la actualidad se cuentan—.

De este modo, advertimos tres enfoques de investigación que han tenido los estudios de la escritura universitaria, sobre todo en la última década en el contexto mexicano y español. Primeramente, el enfoque cognitivo, que vio su auge a partir de los estudios de Flower y Hayes (1980), se centra en describir la manera en que los escritores universitarios (tanto noveles como experimentados) llevan a cabo el proceso de planificación, textualización y revisión de escritura académica (Bañales Faz *et al.*, en Altamirano y López Bonilla, 2013).

<sup>2</sup> El superíndice entre paréntesis indica el lugar que ocupa el repositorio en el ranking web, 2012.

\* En adelante BV—RE.

Esquemáticamente, la literatura de la escritura universitaria con un enfoque cognoscitivo busca:

- Identificar estrategias y complicaciones durante la producción textual y la manera en que éstos impactan en la producción de escritura.
- Entender el papel del dominio de conocimientos de los complejos procesos de memoria, y la explicación del desarrollo de la experiencia en la escritura.

Bajo esta perspectiva teórica, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto (Caldera, 2003).

Por otro lado, el enfoque sociocognitivo estudia los procesos de composición en contextos escolares; es decir que se proyecta sobre los factores motivaciones de la escritura, los factores volitivos, los factores conductuales y ambientales para determinar la calidad discursiva de los textos universitarios (Bañales Faz *et al.*, en Altamirano y López Bonilla, 2013). Esquemáticamente el área sociocognitiva se interesará por:

- Describir cómo se comporta el escritor teniendo en cuenta el contexto en el que lleva a cabo la escritura (Álvarez Álvarez *et al.*, 2010).

Asimismo, este enfoque de investigación se interesa por las relaciones orales que se producen en el aula y su repercusión en los textos elaborados por los estudiantes, se centra, además, en el contexto y los sentidos que se construyen dentro de cada área de contexto escolar (Ramírez Silva, 2012).

Finalmente, un tercer gran aspecto que ha sobresalido en el ámbito del estudio de la escritura académica es el aspecto sociocultural; la perspectiva sociocultural nos ayuda a entender la manera en que las personas, los textos, las prácticas y las identidades implicadas en los procesos de enculturación académica son configuradas y co—construidas en determinados contextos socio históricos y forman parte de múltiples sistemas de actividad humana (Bañales Faz *et al.*, en Altamirano y López Bonilla, 2013).

Para Ramírez Silva, por ejemplo, el enfoque sociocultural incorpora las aportaciones de la teoría sociocognitiva para estudiar cómo es que determinada cultura institucional genera y reproduce escritos diferentes a los de otras instituciones.

Bajo estas tres líneas de investigación, presentamos el siguiente cuadro a manera de representación bibliográfica, destacando en cada cuadro el campo de acción en el que se han desarrollado algunas investigaciones, en el contexto mexicano.

Cognitiva	Sociocognitiva	Sociocultural
Flower y Hayes (1981)	Zimmerman y Risemberg (1997)	Perales (2005)
McCutchen (2000)	Zimmerman y Kitsantas (2007)	Prior (2006)
Alamargot y Chanquoy (2001)	Vidal y Perales (2010)	Mercado y Espinoza (2009)
Olive y Piolat (2003)	Martín y Carvajal (2011)	Hamel (2005; 2006; 2007)
Rijlaarsdam y van den Bergh (2006)	Castelló, Corcelles, Iñesta, (2006)	Hernández (2009)
Torrance y Galbraith (2006)		Vidal y Perales (2010)
Torrance, van Waes y Galbraith (2007)		Carrasco y Kent (2011b)
Kellog (2008)		Prior y Bilbro (2012)
Lepe, Gordillo y Piedra (2011)		
Aguilar y Fregoso (2011)		

**Tabla 3. 3.** Bibliografía de la escritura basada en su enfoque de estudio. *Fuente.* Elaboración propia a partir de Carrasco Altamirano y López Bonilla, 2013.

Es necesario volver a hacer hincapié en que las líneas de investigación descritas arriba, no agotan ni resumen los focos de atención que en la actualidad el estudio de la escritura universitaria ha suscitado. Así, más que una presentación exhaustiva queríamos resaltar los efectos positivos que este tema ha consolidado.

### 3. 1. 3. INVESTIGACIONES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA

La investigación sobre los procesos de lectura y escritura en ámbitos académicos es relativamente reciente. Y es en las últimas tres décadas que esta línea se ha configurado como un foco de interés dentro de las instituciones de educación superior.

La escritura académica en grados superiores tiene su antecedente directo en los trabajos pioneros de las universidades de Australia, Canadá y Estados Unidos (Gonano y Nelson; Graves y Graves; Hirsch y Paoli, respectivamente), donde se realizaron investigaciones en que se demostró que las disciplinas universitarias son espacios discursivos con prácticas de



lectura y escritura propias, no equiparables a las prácticas llevadas a cabo en otros niveles. El enfoque Writing Across the Curriculum (WAC), de amplia difusión y asentamiento en Estados Unidos, plantea la necesidad de ocuparse de la escritura, no como un aprendizaje ajeno o complementario a las asignaturas, sino como base de éstas y desde donde deben partir los aprendizajes de estos contextos.<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva, el análisis de la escritura en la universidad se asume como un eje problemático que no puede considerarse un asunto de menor importancia, pues en dichas prácticas es que se cimientan los aprendizajes disciplinares. Más aún, la formación de los estudiantes como productores y lectores de material especializado es inherente al proceso de construcción de identidad profesional en el cual, la interacción con la comunidad de aprendizaje juega un papel fundamental e irremplazable; es decir, se hace hincapié en el trabajo con la producción y comprensión escrita en las diversas materias a través del trabajo conjunto de profesores y especialistas en lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza (Carlino, 2013).

Actualmente se distinguen dos conceptos centrales; por un lado, WAC (Writing Across the Curriculum) se refiere a “la escritura a través del currículo” y, por lo general, implica una iniciativa en una institución para ayudar a los maestros a través de las disciplinas en el uso de la escritura del estudiante como una herramienta de enseñanza; y por el otro, WID (Writing In Disciplines) se refiere a “la escritura en las disciplinas”, e implica que la escritura está ocurriendo en alguna forma como asignaciones en materias o cursos en una o más disciplinas en una institución; también se refiere a la investigación que estudia la teoría, la estructura y las propiedades retóricas de la escritura que se produce en las disciplinas, ya sea en la enseñanza de la disciplina o en la erudición disciplinaria.<sup>4</sup>

En lo referente a lo publicado sobre esta discusión, González Pinzón (2009) identifica cinco líneas de investigación. La primera de ellas es aquella referida al desempeño de los estudiantes en cuanto a competencias alcanzadas o ausentes en relación con la producción y revisión de textos (Rincón *et al.*, 2005 en González Pinzón, 2009, p. 16). La segunda línea ofrece estudios diagnósticos con el fin de plantear acciones correctivas para el problema (Cisneros, 1995 en González Pinzón, 2009, p.16). Un tercer apartado ubica a aquellas

---

<sup>3</sup> Para una información detallada sobre los avances de este enfoque: <http://wac.colostate.edu>

<sup>4</sup> Para una revisión más exhaustiva, se recomienda visitar: <http://mappingproject.ucdavis.edu/u-s-canada-wac-wid-program-survey>

investigaciones que estudian la relación de la lectura y la escritura con las nuevas tecnologías y la manera en cómo los estudiantes hacen uso de ellas para favorecer su aprendizaje. En un cuarto grupo se concentran los estudios propositivos que plantean modelos para lograr desempeños más eficaces en las habilidades de lectura y escritura (Salazar, 2007 en González Pinzón, 2009, p.16) y, finalmente, en un quinto rubro se encuentran las investigaciones que caracterizan las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en algunas disciplinas, mediante estudios de caso (Narváez, y Cadena, Comp., 2008, en González Pinzón, 2009, p.16).

Por su parte Castro (2013, p. 7) señala que algunas de las líneas de investigación recientes se refieren, sobre todo, a temas sobre: lengua escrita en el nivel medio superior y superior, relación entre lenguaje—conocimiento—aprendizaje en contextos específicos, géneros discursivos de la comunicación académica y disciplinar, escritura y lectura en los medios electrónicos.

Algo similar es lo que presenta Bañales (Bañales Faz *et. al.*, en Carrasco Altamirano y Guadalupe López Bonilla: 2013) para el caso de México. En un interesante estudio acerca de los enfoques y avances que el estudio de la escritura ha tenido (concretamente en los niveles de educación media y superior) estos autores advierten que los trabajos generados de 2002 a 2011 (línea temporal que abarca su análisis) corren en cuatro ejes: conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanzas (Bonilla, p. 172). Respecto al primer eje, se reconoce que los involucrados en la escritura universitaria necesitan un conjunto de conocimientos (retóricos, lingüísticos, composicionales) que les permitan regular la tarea de la composición. En el segundo rubro (proceso de escritura) se hace una subdivisión entre aquellos trabajos que analizan la literatura generada y los estudios empíricos.

Asimismo, el tercer rubro, correspondiente al eje de estudio que se centra en la práctica de la escritura superior, Bañales afirma que la mayoría de estos estudios son los que se centran en comprender, desde un enfoque sociocultural, las prácticas de literacidad académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos (Bañales Faz *et. al.*). Finalmente, el eje de la enseñanza se preocupa por buscar métodos eficientes para llevar a cabo dentro de determinado quehacer universitario a fin de producir textos de calidad universitaria y profesional. Al respecto, incluimos el siguiente

cuadro de cada uno de los ejes mencionados, destacando los aspectos que cada uno de los ejes busca cubrir.

Objetos de estudio	Temas	Estudios Representativos
<b>Conocimiento y creencias</b>	<b>1.</b> El impacto del dominio de conocimiento del tema y lingüístico en los procesos de composición y la calidad de los textos académicos.	Bañales (2010), Sánchez, Reyes y Villalobos (2009).
	<b>2.</b> Las concepciones y creencias de los estudiantes y docentes de licenciatura acerca de la escritura académica.	Cuatlapantzi y Perales (2010), Lepe, Gordillo y Piedra (2011), Mercado y Espinoza (2009), Vidal y Perales (2010).
<b>Procesos</b>	<b>3.</b> Teorías y métodos para investigar los procesos de regulación de la escritura académica.	Castelló, Bañales y Vega (2010).
	<b>4.</b> procedimientos, estrategias y dificultades de los estudiantes de licenciatura y maestría en la composición de textos académicos.	Aguilar y Fregoso (2011), Bañales, (2010), Martín y Carvajal (2011).
<b>Estudios de la composición basados en análisis de textos</b>	<b>5.</b> La voz y la valoración del autor en los textos académicos	Busseniers, Giles, Núñez y Rodríguez (2010), Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011).
<b>Prácticas de escritura</b>	<b>6.</b> Prácticas de enculturación académica de los estudiantes de licenciatura y postgrado en diversas disciplinas y géneros textuales.	Carrasco y Kent (2011b), Hernández (2009) , Perales (2005).
	<b>7.</b> El papel del idioma español e inglés en las políticas de igualdad o desigualdad en el acceso y producción de publicaciones científicas.	Hamel (2005; 2006; 2007).
	<b>8.</b> las identidades, desafíos y estrategias de los científicos de habla no inglesa para publicar en revistas internacionales de alto impacto en inglés.	Englander (2006; 2010) Englander y López, 2011).
<b>Enseñanza y evaluación</b>	<b>9.</b> Enseñanza del ensayo argumentativo y expositivo en licenciaturas de educación, psicología y humanidades.	Bañales y Vega, (2010), Castro (2007), Castro <i>et al.</i> (2010a) Castro y Sánchez (2010b), Monzón, (2011b), Ortega—Salas y Sánchez—Hernández, (2009); Salinas, Irizar y López, (2009).
	<b>10.</b> Enseñanza de la voz en los proyectos de tesis en psicología.	Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2011).
	<b>11.</b> Uso de tecnologías educativas para la enseñanza de la escritura académica.	Monzón (2011a).

Objetos de estudio	Temas	Estudios Representativos
	12. Mediación docente en la construcción de conocimientos e identidades disciplinares basadas en tareas de escritura académica.	Calvo, (2009), Carrasco y Kent, 2011a), Espinoza, (2011).
	13. Uso de instrumentos de evaluación para valorar textos académicos.	Castro (2009; Castro y Hernández, (2008); Castro y Sánchez (2009).

**Tabla 3. 4.** Investigaciones sobre escritura en México de 2002 a 2011, centrados en cinco ejes  
*Fuente.* Bañales *et al.*, en Carrasco Altamirano y López Bonilla, 2013.

De este modo, quien aborde el tema de la escritura universitaria debe tener en cuenta las coordenadas exactas de lo que su investigación exige, pues este breve acercamiento a las teorías y los ejes en que se desarrollan, dan cuenta del sinuoso camino que se recorre desde la recolección de bibliografía.

### 3. 1. 4. PROPUESTAS INSTITUCIONALES

Como bien hemos apuntado a lo largo de este apartado, la preocupación por la calidad de los escritos que producen los estudiantes en el nivel universitario (considerando que son ellos mismos quienes en un futuro serán los transmisores de una sabiduría formativa, es decir, como continuadores de una tradición escolar) ha dado pie a que las instituciones académicas comiencen, primero, a reconocer que existe una laguna importante que cubrir, y segundo, a implementar acciones que en la práctica ayuden al estudiante universitario. En el contexto argentino, por ejemplo, fue en 2001, a raíz de las primeras jornadas sobre lectura y escritura en las prácticas universitarias en donde se planteó la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar (Carlino, 2013).

De esta manera, desde el instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, la creación del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)<sup>5</sup> ha representado ser grupo pionero en abordar dicha problemática, sobre todo tomando en cuenta este organismo fue creado en 1990, tiempo en el que, como la misma coordinadora e investigadora, Paula

<sup>5</sup> Para una revisión detallada sobre el GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Carlino, apunta, los estudios sobre esta materia para la realidad hispanohablante eran sumamente escasos.

Otro grato ejemplo es el de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), que ha promovido en sus centros de estudios la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), la cual fue fundada en 2006 para definir y unificar colectivamente puntos que desde su concepción han venido reconstruyendo: impulsar la adopción en las instituciones de educación superior colombianas (IES) de prácticas de lectura y escritura, fomentar las investigaciones sobre lectura y escritura en las IES, alimentar la discusión sobre las propuestas curriculares de las diversas carreras, proponer mecanismos y estrategias de difusión sobre la lectura y escritura en las instituciones superiores colombianas, y proponer tareas a mediano y largo plazos para transformar las prácticas de lectura y escritura.<sup>6</sup>

Mencionando solamente al sector hispanohablante, España es otro país que ha tenido la sensibilidad necesaria para formar grupos de acción en este sentido. Los esfuerzos de investigadores como Castelló, Camps, Cassany, Álvarez, D'Angelo, entre otros, están abriendo horizontes de indagación en este campo del conocimiento.

Por otro lado, en el caso de México destaca el hecho de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su plan de estudios de 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria incorporó un taller de carácter optativo enfocado en la producción de textos académicos, ello a fin de lograr un cambio de perspectiva sobre la función de la escritura como herramienta para representar, comunicar y construir conocimiento, así como desarrollar ideas en situaciones de aprendizaje y comunicación (SEP, 2012).

En este sentido, quizá un esfuerzo ya consolidado en este contexto mexicano es el referente a la denominada Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, la cual está integrada por el centro de Lenguas Modernas, y el centro de Alfabetización Académica, ambos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Investigación, Literacidad y Desarrollo Profesional, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); Argumentación en Géneros Académicos, de la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP); el Departamento Académico de Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM); el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE) y el Consejo Puebla de Lectura A.C.

---

<sup>6</sup> Para una revisión detallada sobre REDLEES: <http://www.ascun.org.co/red/detalle/red—de—lectura—y—escritura—en—educacion—superior—redless>

Como es posible observar, los cuatro puntos que conforman este apartado dan cuenta de un fenómeno que desde el principio atisbábamos. La amplia bibliografía que las nuevas herramientas tecnológicas nos brindan, son una muestra más que fidedigna de la preocupación creciente que se ha tenido en el ámbito académico por desarrollar una lectura y una escritura eficientes entre los alumnos de los niveles superiores; no obstante, la problemática ahora se centra hacia ese aspecto que libros, ensayos, artículos de revista y teorías han hecho su punto de referencia: esto es, ¿qué se necesita para que todo este aparato teórico y retórico llegue, en el corto o mediano plazo, al foco de atención; es decir, los alumnos?

Si bien es cierto que los centros de investigación mencionados de países como Colombia, Argentina, España, Estados Unidos, entre otros, han hecho una labor titánica, generando tanto una literatura propia como propuestas empíricas para sus universidades, falta comprobar que estos esfuerzos están llegando para quienes han sido creados.

Se trata de cambiar la concepción de los universitarios de que el ejercicio de escritura no modificará en nada el estatus que por sí mismo pueda darles la culminación de sus créditos académicos, es decir, se trata de que puedan forjarse una identidad profesional a partir de convertirse en escritores de sus propios textos académicos (Silva, 2013). Y eso sólo se logrará, en el caso específico de México, primero, cuando haya una organización central incluyente; en la que los diferentes enfoques y propuestas puedan ser escuchados y canalizados, y tengan cabida; y, segundo, cuando investigaciones posteriores nos den cuenta de los avances y alcances de proyectos y propuestas en diversidad de orientaciones didácticas y epistemológicas.

## **3. 2. Prácticas de escritura académica.**

### **Definiciones lexicográficas**

#### **3. 2.1. SOBRE EL CONCEPTO “PRÁCTICA”**

El primer vocablo, objeto de nuestro análisis es el de “práctica” el cual posee, según Segura Munguía (Nuevo diccionario etimológico Latín—Español y de las voces derivadas, 2001) diversos significados: *usus*, —us, m.; *consuetudo*, —inis, f. || [= ejercicio] *praxis*, —is, f. || [= experiencia] *peritia*, —ae, f. || [= método] *ratio*, —onis, f. || [= aprendizaje] *tirocinium*, —ii, n.

El *Diccionario Academia de Autoridades* de 1737 recoge y define “práctica” en tres sentidos esenciales. El primero, como *praxis/praxis* (práctica/práctica) que significa el “ejercicio o actual ejecución, conforme a las reglas de algún Arte o Facultad que enseña a hacer alguna cosa como consiguiente a la teórica”. El segundo, como *praxis/consuetudo, inis* (práctica/costumbre), es decir, el “uso continuado, costumbre o estilo de alguna cosa”. Y, finalmente, un tercer sentido como *praxis—modus* (práctica/modo), o bien, el “modo o método que particularmente observa alguno en sus operaciones” (Real Academia Española, 1737).

En 1803 a estas tres acepciones descritas la Real Academia Española añadía una cuarta más en que define “práctica” como el “ejercicio que bajo la dirección de un maestro tienen que hacer algunos profesores para habilitarse y poder ejercer públicamente sus profesiones” (Real Academia Española, 1803)<sup>7</sup>.

La edición de 1970 de este *Diccionario de la lengua española* establece cambios notables en la definición de este concepto que nos ocupa. Por un lado, refiere el origen etimológico de esta palabra únicamente al latín *practica* y omite *praxis, consuetudo—inis, modus*. Y, por otro lado, expone seis acepciones distintas al concepto “práctica”; es decir, además de las cuatro anteriormente expuestas añade dos más: práctica como “destreza adquirida con el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas” y práctica como “aplicación de una idea o doctrina; contraste experimental de una teoría” (Real Academia Española, 1970).

Finalmente, en su actual edición, este referente académico modifica el origen etimológico principal y adiciona seis acepciones a este vocablo a las antes expuestas. “Práctica” del lat. *practicus* y éste del gr. *πρακτικός* significa “perteneciente o relativo a la práctica”, “se dice de los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”, “que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil”, “que comporta utilidad o produce provecho material inmediato”, “contraste experimental de una teoría” y “técnico que, por el conocimiento del lugar en que navega, dirige el rumbo de las embarcaciones en la costa o en un puerto” (Real Academia Española, 2001).

Si bien, en este recorrido lexicográfico exponemos una única fuente, la perspectiva histórica de ésta, nos permite ver la complejidad y diversidad de significados que se atribuyen a este término. Al referirnos a las “prácticas de escritura académica”, bien

<sup>7</sup> Es evidente que la fuerza que habían adquirido ya los gremios y la formación para profesores era tal que el concepto “práctica” que se usaba en un sentido académico, se incorporaba ya al léxico de uso común.

podríamos referirnos a los ejercicios, a la destreza, a la costumbre, al modo o al método de hacer algo y, evidentemente, cada uno de estos vocablos nos conduciría a significados distintos. Así pues, hacemos explícito que, para efectos de esta investigación, nuestra mirada de análisis se centra en las prácticas en su acepción en tanto modos o métodos que particularmente observa alguien en sus operaciones. En este caso, ese “alguien” es el docente y el alumno, y esas “operaciones” son las referidas a la escritura o producción de textos escritos.

Es necesario puntualizar que dentro de las “prácticas” en tanto modo o métodos, están insertas las “prácticas” en tanto ejercicios continuados o actividades concretas de aprendizaje —de las que evidentemente hablaremos en este trabajo—. Sin embargo, en términos generales nuestra mirada del término “práctica” es global y alude a una forma concreta o cotidiana de hacer.

La elección de esta acepción está justificada y se comprende ampliamente a la luz de la revisión de las definiciones teóricas del término “práctica”.

### **3. 2. 2. SOBRE EL CONCEPTO “ESCRITURA”**

En cuanto al vocablo 'escritura' este término proveniente del latín *scriptura* es referido tanto como a la “acción y al efecto de escribir”; el “arte de escribir”; el “escrito” (carta, documento o cualquier papel escrito); la “obra escrita; libro y manuscrito o impreso” (por antonomasia la Sagrada Escritura o la Biblia, ha sido referida como la escritura); en Derecho, 'escritura' es todo escrito o documento que se hace para que conste algún acto jurídico —tanto las escrituras privadas como las públicas—. 'Escritura' también es el nombre genérico que se aplica a todos los caracteres que por su dibujo imitan la letra manuscrita (Espasa—Calpe, 1978).

Segura Munguía (Nuevo diccionario etimológico Latín—Español y de las voces derivadas, 2001) refiere los siguientes significados: [= acción] *scriptio*, —*onis*, f. || [= modo] *scriptura*, —*ae*, f. || [= escrito] *scriptum*, *i*, n. || [= documento] *tabulae*, —*arum*, f. pl. || Sagrada E., *Sacra Scriptura*; *Biblia*, —*orum*, n. pl.

El *Diccionario Academia de autoridades* de 1732, establece cuatro acepciones para el término “escritura” con sus correspondientes orígenes etimológicos. La primera de ellas, proviene del latín *scriptio*, *nis*, y refiere a la escritura como la acción de escribir. La segunda, del latín



*scriptura*, significa el instrumento público jurídico, firmado por la persona que le otorga, delante de testigos, y autorizado del escribano. La tercera, del latín *scriptum*, define a la obra escrita, el libro escrito o impreso; y, finalmente la cuarta acepción establece el significado por antonomasia que se atribuye a escritura como la Escritura Sagrada, o Biblia Sacra — Lat. *Biblia Sacra*— (Real Academia Española, 1737).

Para la edición de 1803, este diccionario académico conserva las mismas acepciones otorgada en la versión antes mencionada: escritura como acción, instrumento público, obra o libro publicado y biblia sagrada (Real Academia Española, 1803)

En 1970 se complementa uno de los significados y se adicionan dos más. En las dos versiones anteriores se define escritura como la acción del escribir, y ya en esta edición de 1970 esto se complementa al definirla como la acción *y el efecto* de escribir. Las dos acepciones adicionadas aluden “escritura” como “arte de escribir” y como “carta, documento o cualquier documento escrito” (Real Academia Española, 1970).

La edición de 2001 de este diccionario adiciona una acepción a las ya enunciadas y define “escritura” como “sistema de signos utilizado para escribir. *Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica*” (Real Academia Española, 2001).

Para efectos de este estudio la acepción que contemplaremos es la de “escritura” en tanto “acción y efecto de escribir”, en el entendido que estas acciones conducen a efectos concretos: productos, aprendizajes, interacciones y, por supuesto, al escrito mismo.

### **3. 2. 3. SOBRE EL CONCEPTO “ACADEMIA”**

Finalmente, el vocablo “académico, académica” proviene de *academicus*, *a, um* y éste a su vez de “academia” del lat. academia, y del gr. Ἀκαδημία cuyos principales significados son: sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública; junta o reunión de los académicos (*El Jueves Santo no hay academia*); casa donde los académicos tienen sus juntas; junta o certamen a que concurren algunos aficionados a las letras, artes o ciencias; establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico; casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos; escuela filosófica fundada por Platón, cuyas doctrinas se modificaron en el transcurso del tiempo, dando origen a las denominaciones de antigua, segunda y nueva academia. Otros distinguen cinco en la

historia de esta escuela; esc. y pint. Estudio de una figura entera y desnuda, tomada del natural y que no forma parte de una composición (Espasa—Calpe, 1978).

Para Blánquez Fraile (Diccionario español—latino/latino—español, 1988) academia es el acto de juntarse los académicos (*conventus; congressus, us.*) y el lugar de reunión de sabios, o artistas (*palestra, ae*).

“Academia” desde el *Diccionario académico de autoridades* de 1726 es definido en tres sentidos. El primero, como el lugar de Atenas donde Platón enseñaba la filosofía. El segundo, señala que “entre los latinos (de quienes lo tomaron los españoles) se llama [academia] el estudio general, dicho comúnmente Universidad donde se enseñan las ciencias y las facultades, como Salamanca, Alcalá, Valladolid y otras partes. Diósele este nombre a imitación de la de Atenas. Del latín *academia, studia generalia, universitas*. Finalmente, el tercero, es también la Junta o Congreso de personas eruditas, que se dedican al estudio de las buenas letras, y a tratar o conferir lo que conduce a su mayor ilustración, como la ejecutan las Academias de Italia, España, Francia y Portugal, llamadas española, francesa y portuguesa instituidas principalmente para la formación de los Diccionarios de las lenguas (Real Academia Española, 1726)

En 1803 este mismo diccionario académico omite un sentido a este vocablo —el que lo refiere como Universidad donde se enseñan las ciencias y las facultades— y en vez de tres acepciones, enuncia nueve. Las dos previamente citadas (como lugar de Atenas donde Platón enseñaba la filosofía y como Junta o Congreso de personas eruditas) y agrega: “secta de filósofos cuyo maestro fue Platón, que después tuvo algunas variaciones y se dividió en tres, conocidas por los nombres de Antigua academia, Segunda academia y Nueva academia

También se observa, “academia” como “el acto de juntarse o congregarse los Académicos: y así se dice en el jueves santo no hay academia, *congregatio academica*”. || La casa donde los académicos tienen sus juntas, y así se dice, *Voy a la academia, esta casa es la Academia de las nobles artes, academia*. || En las universidades y otras partes la Junta que los profesores de jurisprudencia, o de otros profesores tienen para ejercitarse en la teórica o práctica, *concertatio scholastica ad comparandas scientias instructa*. || Junta o certamen a que concurren algunos aficionados a la poesía para ejercitarse en ella, o con motivo de alguna celebridad, en que suele haber asuntos, y algunas veces premios señalados. *Certamen poeticum, poetica exercitatio*. || La concurrencia de profesores o aficionados a la música, para ejercitarse en ella

o por diversión. *Musica exercitatio, sive musices ludus*. || En pint. y esc. La figura diseñada por el modelo vivo. *Ad vivum exemplar typus exactus* (Real Academia Española, 1803)

La edición de 1970 de esta Real Academia de la Lengua establece ocho acepciones para este término; en ellas, se afinan los significados enunciados en 1803 y se incluye el relativo al “establecimiento en que se instruye a los que han de dedicarse a una carrera o profesión” (Ver acepción 7, 1970). Así pues, se define academia como: casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe de Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos. || 2. Escuela filosófica, fundada por Platón, cuyas doctrinas se modificaron en el transcurso del tiempo, dando origen a las denominaciones de antigua, segunda y nueva academia. Otros distinguen cinco en la historia de esta escuela. || 3. Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública. || 4. Junta o reunión de los académicos. || 5. Casa donde los académicos tienen sus juntas. || 6. Junta o certamen a que concurren algunos aficionados a las letras, artes o ciencias. || 7. Establecimiento en que se instruye a los que han de dedicarse a una carrera o profesión. || 8. *Esc. y pint.* Estudio de una figura entera y desnuda, tomada del natural y que no forma parte de una composición (Real Academia Española, 1970)

En su edición de 2001, la Real Academia Española conserva prácticamente estas mismas ocho acepciones y adiciona detalles a cada una. Señala que proviene del lat. academia, y este del gr. Ἀκαδημία, cuyos significados son: 1. f. Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública. 2. f. Junta o reunión de los académicos. El Jueves Santo no hay academia. 3. f. Casa donde los académicos tienen sus juntas. 4. f. Junta o certamen a que concurren algunos aficionados a las letras, artes o ciencias. 5. f. Establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico. 6. f. Casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos. 7. f. Escuela filosófica fundada por Platón, cuyas doctrinas se modificaron en el transcurso del tiempo, dando origen a las denominaciones de antigua, segunda y nueva academia. Otros distinguen cinco en la historia de esta escuela. 8. f. Esc. y Pint. Estudio de una figura entera y desnuda, tomada del natural y que no forma parte de una composición (Real Academia Española, 2001).

Como podemos ver en esta revisión lexicográfica histórica, el término “academia” ha derivado en diversos significados. El primero de ellos, ha sido designarlo como aquellas “escuelas superiores de grado universitario (así designaba Comenio al cuarto grado de la

instrucción en su plan escolar general) y las libres asociaciones de doctos reglamentadas por severos criterios de admisión” (Laeng, 1971, p. 15). En un segundo sentido —peyorativo, por cierto— el término ha designado la “pompa exterior de los honores encubiertos con vacías escaramuzas verbales, de las discusiones inútiles y discursos fútiles, gesticulados con aparente seriedad” (Laeng, 1971, p. 15). Esta degradación del significado se debe, sin duda a “los aspectos polémicos y sofisticos del escepticismo de los filósofos de la academia media y nueva y en parte al espíritu de casta y al conservadurismo hostil de la investigación parcial, manifestados por algunas academias de la edad moderna” (Laeng, 1971, p. 16).

En el marco de este trabajo de investigación haremos referencia al término “academia” en tanto “establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional” (Espasa—Calpe, 1978), es decir, universitario.

En consecuencia, toda vez que nos refiramos a las “prácticas de escritura académica” lo haremos en tanto modos o formas de escribir y promover la escritura en una escuela superior o institución universitaria.

### **3. 3. Prácticas de escritura académica. Definiciones teóricas**

Al hacer alusión a las “prácticas de escritura académica” nos referimos al conjunto de acciones concretas en que los docentes dinamizan procesos de aprendizaje en los estudiantes a través de y para la producción de textos escritos —sean éstas prácticas previamente planificadas o no—.

Las prácticas de escritura de los alumnos son concretadas en textos escritos para organizar el aprendizaje (apuntes de clase) y en aquellos para presentar y recibir la evaluación de los contenidos (presentaciones en clase, trabajos parciales o finales, entre otros). También en aquellas acciones y textos orales en este proceso formativo.

En este sentido, el corpus de análisis de esta investigación está conformado por los textos escritos que surgen en la interacción de docentes y alumnos en el proceso de formación y que serán derivados —muchos de ellos— de la propia observación de la clase, o bien, de los cuestionarios y entrevistas realizadas con dichos informantes.

Estos documentos nos aportan información necesaria para reconocer los géneros textuales presentes en el proceso formativo, la situación y el contexto en que surgen estas producciones, los mundos discursivos prioritarios, los procesos sociocognitivos que generan,

los procesos de escritura que se promueven en la formación y, por tanto, el perfil escritor a que conducen.

Asumimos la definición de Kruse (2013) sobre prácticas de escritura quien señala:

The term “writings practices” refers to what writers, tutors and teachers actually do with texts and how they arrange the production of texts in the classroom or in the students overall learning context (Kruse, 2013, p. 46).

El término prácticas de escritura refiere a lo que escritores, tutores y docentes hacen de hecho con los textos y cómo organizan la producción de los textos en el aula o en el contexto de aprendizaje global de los estudiantes (Kruse, 2013, p. 46).

### **3. 4. Aproximación a una definición del profesional de la educación y sus competencias profesionales**

Definir al profesional de la educación no resulta una tarea sencilla si consideramos que en diversos escenarios académicos siguen vigentes, al menos, tres debates que afectan la configuración de la identidad de este especialista y, en consecuencia, los fundamentos de su formación: el primero de ellos, sobre las implicaciones que conlleva la diversidad de denominaciones para la disciplina y el profesionista que estudia el fenómeno educativo: Ciencias de la educación, Educación y Pedagogía (García Casanova, 2007) lo cual conduce a una confusión entre la sociedad, los empleadores y el alumnado acerca de las funciones que corresponden a cada uno de estos profesionistas; el segundo debate, sobre el carácter epistemológico de la pedagogía que conlleva a distintas opiniones de si ésta es un arte, una técnica, una disciplina de ontológica, una protociencia o una ciencia. Finalmente, el tercer debate sobre la falta de identidad de la pedagogía que se manifiesta cuando egresados de esta carrera obtienen empleos como “maestros”, especialmente de preescolar y primaria sin haber recibido la formación puntual sobre los contenidos o métodos de esos niveles.

Resulta pertinente hacer mención de estos debates en el marco de nuestra investigación en tanto que en los contextos indagados se tiene una particular y diferenciada conceptualización del pedagogo. En diversos planes de estudio en México la formación del pedagogo no considera la docencia en preescolar, primaria o secundaria como actividad central de su ejercicio aunque sí incluye la capacitación del docente en ejercicio como una

actividad inherente a la profesión de este especialista. No obstante este señalamiento del currículum, en el campo laboral se observa que, con frecuencia, son los pedagogos los que ocupan plazas de docentes en diversos niveles educativos y que, dichos egresados transfieren el aprendizaje adquirido en su formación universitaria a la labor que desempeñan.

Evidentemente no es propósito central de este trabajo encauzar alguna discusión sobre los debates presentes en torno al profesional y su ejercicio o examinar los planes de estudio en que estos especialistas son formados. El presente apunte sirve únicamente para destacar que la configuración de un profesional pasa por complejos planteamientos conceptuales, sociales, epistemológicos, axiológicos, políticos y culturales para adoptar una visión del perfil deseado y, una vez configurado, se ejecuta y orienta el entramado de prácticas y acciones aceptadas para alcanzarlo.

En tal sentido, conscientes de la diversidad de enfoques institucionales para definir a este especialista buscamos un concepto que oriente nuestra investigación y consideramos como “profesional de la educación” aquel que, como su nombre lo indica, tiene a la educación como el eje de su acción —aunque no necesariamente de su objeto de estudio—. Por ejemplo, el profesional de la pedagogía o pedagogo, tiene como objeto de estudio y acción a la “educación, en sentido lato, esto es, la realizada en todos los ámbitos, niveles, edades y propósitos, con el objetivo de resolver problemas, así como plantear y orientar su dirección” (García Casanova, 2007, p. 20). Por su parte, el profesional de la docencia, también denominado “enseñante”, “profesional de la enseñanza” o “normalista”, tiene como objeto de estudio a la enseñanza y sus funciones comprenden las del profesorado de todos los niveles educativos (Colom, Domínguez, & Sarramona, 2011). Ambos comparten el tener a la educación como marco global en que se sitúan sus acciones profesionales.

Desde el contexto mexicano se conceptualiza al pedagogo de la siguiente forma:

[...] profesional con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanísticas y científicas sobre la pedagogía y la educación, así como con dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo —en términos nacionales e internacionales—, incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, y generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un alto sentido ético del desempeño profesional. (UNAM, 2011, p. 4).

En el contexto europeo, el análisis de denominaciones y campos de intervención o ámbitos de actuación del pedagogo (ANECA, 2005, p.42) ha generado una agrupación del campo de acción de este profesional en cuatro bloques:

Bloque	Titulaciones y ámbitos de intervención
Pedagogía/ Ciencias de la Educación	Integrado por titulaciones de carácter generalista, con un perfil amplio o versátil, y que habitualmente se denominan como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación.
Educación Social/ Educación Especializada	Formado por aquellas titulaciones que con esta denominación u otras similares (Educador Profesional, Pedagogía Social, Educación Especializada, etc.) se plantean la formación de un profesional de la educación no formal con especial incidencia en la prevención de la marginación y delincuencia, la integración de discapacitados psíquicos, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor (centros de día, residencias, etc.), la acogida e integración de inmigrantes y refugiados, etcétera.
Educación/ Pedagogía Especial	Titulaciones orientadas a la formación e intervención en el campo de las necesidades educativas especiales físicas, motoras, sensoriales e intelectuales. Las denominaciones más habituales son las propuestas, pero también nos podemos encontrar con otras como Lenguaje de Signos, Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Asistencial, Rehabilitación u Ortopedagogía.
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	Ámbitos de la educación especializada: prevención, orientación, atención social, pedagogía institucional, etc. Además de las denominaciones citadas, hemos incluido aquí títulos como trabajo comunitario, desarrollo comunitario, animación cultural, mediación pedagógica, animación social, educador de tiempo libre, educación de adultos, animación socio—educativa, cuidado social, educación comunitaria, pedagogía cultural.

**Tabla 3.5.** Denominaciones y campos de intervención del Pedagogo y Educador social en el contexto europeo. *Fuente.* Elaboración propia a partir de: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, v.1 Madrid, ANECA, 2005, p. 42.

Si bien, no es propósito central de este estudio delimitar el perfil profesional de cada uno de estos títulos, sí consideramos oportuno su mención como introducción a la complejidad de lo que implica la formación de un profesional de la educación y de las competencias correspondientes a éste.

Las diversas instituciones educativas tienen un visión particular de la enseñanza, sobre todo en el nivel superior, dicha visión es asumida e interpretada por sus docentes para gestionar la enseñanza y las acciones educativas en sintonía con éstas. En este sentido diversas prácticas, enfoques o planteamientos son poco oportunos, rechazados, cuestionados o aceptados por la comunidad educativa. Por ejemplo, el concepto de “competencia” ampliamente reconocido y difundido en educación básica, puede percibirse como polémico en ciertos contextos en tanto éste “choca con la cultura tradicional de la universidad” (Alonso, Fernández Rodríguez & Nyssen, 2008, p. 33). El significado pudiera considerarse más en el sentido de competencias laborales las cuales son dictadas por las empresas, en detrimento de las otras áreas de formación y conocimientos impartidos por la universidad.

No obstante lo anterior, este perfil formativo ha permeado la propuesta de diversas instituciones educativas europeas, logrado un consenso sobre las competencias, genéricas, transversales y específicas necesarias para un profesional en la educación. El siguiente ejemplo confirma dicha afirmación:

**Tabla. 3. 6.** Competencias transversales (genéricas) para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social

Competencias generales	Definición	Aspectos implicados
<b>Instrumentales</b>	Son aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental.	Capacidad de análisis y síntesis; Organización y planificación; Comunicación oral y escrita en la lengua materna; Comunicación en una lengua extranjera; Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; Gestión de la información; Resolución de problemas y toma de decisiones.
<b>Interpersonales</b>	Son aquellas que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades personales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.	Capacidad crítica y autocrítica; Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; Habilidades interpersonales; Compromiso ético.
<b>Sistémicas</b>	Son las competencias que conciernen a los sistemas como totalidades. Requieren las competencias instrumentales e interpersonales pero éstas son insuficientes, se precisa de capacidades que permiten al	Autonomía en el aprendizaje; Adaptación a situaciones nuevas; Creatividad; Liderazgo; Iniciativa y espíritu emprendedor; Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; Gestión por



**Tabla. 3. 6.** Competencias transversales (genéricas) para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social

Competencias generales	Definición	Aspectos implicados
	individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro, comprender la complejidad de un fenómeno o realidad.	procesos con indicadores de calidad.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, v.1 Madrid, ANECA, 2005, p. 142.

**Tabla. 3. 7.** Competencias específicas para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social

Competencias específicas	Definición	Aspectos implicados
<b>Técnicas</b>	Implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional.	SABER: Conocimiento generales o específicos, teóricos, especulativos o científico técnicos. SABER HACER: Dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales.
<b>Sociales</b>	Incluye motivaciones, valores, capacidad de relación en contexto organizativo.	SABER APRENDER: Capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones. SABER ESTAR: Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar. HACER SABER: Posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes, como resultado de la intercomunicación personal

*Fuente:* Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, v.1 Madrid, ANECA, 2005, p. 155.

Contrariamente a lo que se podría suponer, estas competencias están en concordancia con lo reportado por distintos empleadores en el entorno mexicano. De acuerdo con el Observatorio Laboral, en el segundo trimestre de 2012 la proporción de quienes trabajan en ocupaciones acordes con sus estudios en áreas educativas es de un 87.8% (Observatorio Laboral Mexicano, 2012). Esto implica en el ámbito del profesional educativo la relación entre formación y ocupación es significativamente alta. Ese dato, en conjunto con la descripción del perfil del profesional educativo, adquiere relevancia en nuestra investigación ya que entre las actividades profesionales a efectuar se consideran: la realización de “investigaciones sobre los problemas de enseñanza—aprendizaje, así como el diseño, instrumentación y evaluación de modelos y programas educativos para la capacitación, adiestramiento y formación académica y técnica” entre otras (Portal Laboral Mexicano, 2012), mismas que alcanzan un alto grado de dificultad si no se cuenta con la competencia de escritura en general y de escritura académica en particular.

## **TERCERA PARTE**

# **Diseño de la investigación**



# Capítulo 4

## Diseño metodológico: Plan de la investigación

### Presentación de capítulo

La tarea de acercarse a los procesos de escritura en el ámbito universitario, así como las características en que los mismos se establecen, han orientado a la elaboración de un diseño metodológico de carácter cualitativo-interpretativo, con el propósito de alcanzar un panorama comprensivo acerca del valor dado a las interconexiones entre dichos procesos y los aprendizajes disciplinares.

Se optó por un diseño dividido en dos fases: una exploratoria y otra, de experimentación descriptiva. En la fase exploratoria el propósito central fue acercarse al objeto de estudio para reconocer, registrar y describir algunas características del interjuego originado en el interior de experiencias relacionadas con las prácticas de escritura académica desde la perspectiva de docentes y alumnos. Este proceso de investigación estuvo focalizado, como ha sido enunciado, en dos contextos universitarios con características organizativas diferenciadas: México y España. Por su parte, la fase experimental-descriptiva, convocó a un grupo de docentes universitarios para participar en una experiencia de intercambio y reflexión en torno a la escritura académica en sus asignaturas; en un ambiente virtual de aprendizaje, los docentes arribaron a la elaboración de diversas secuencias didácticas correspondientes con sus intereses y los objetivos curriculares de sus cursos. Este contexto formativo permitió identificar unidades significativas de análisis en la generación de

experiencias de escritura orientadas al aprendizaje disciplinar y al desarrollo de competencias profesionales.

En el presente capítulo se hace un recorrido de estas fases y momentos de la investigación; se describen las estrategias y técnicas de recolección de datos empleados así como los informantes o perspectivas abordadas. Se hace una mención también sobre el proceso de análisis de datos seguido en cada instrumento, el cual, siguiendo los principios de la investigación comprensiva retoma los planteamientos del Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967) asentados en la Teoría Fundamentada. (Strauss & Corbin, 2002).

Una vista general del diseño metodológico de la presente investigación se observa en la figura 4.1.

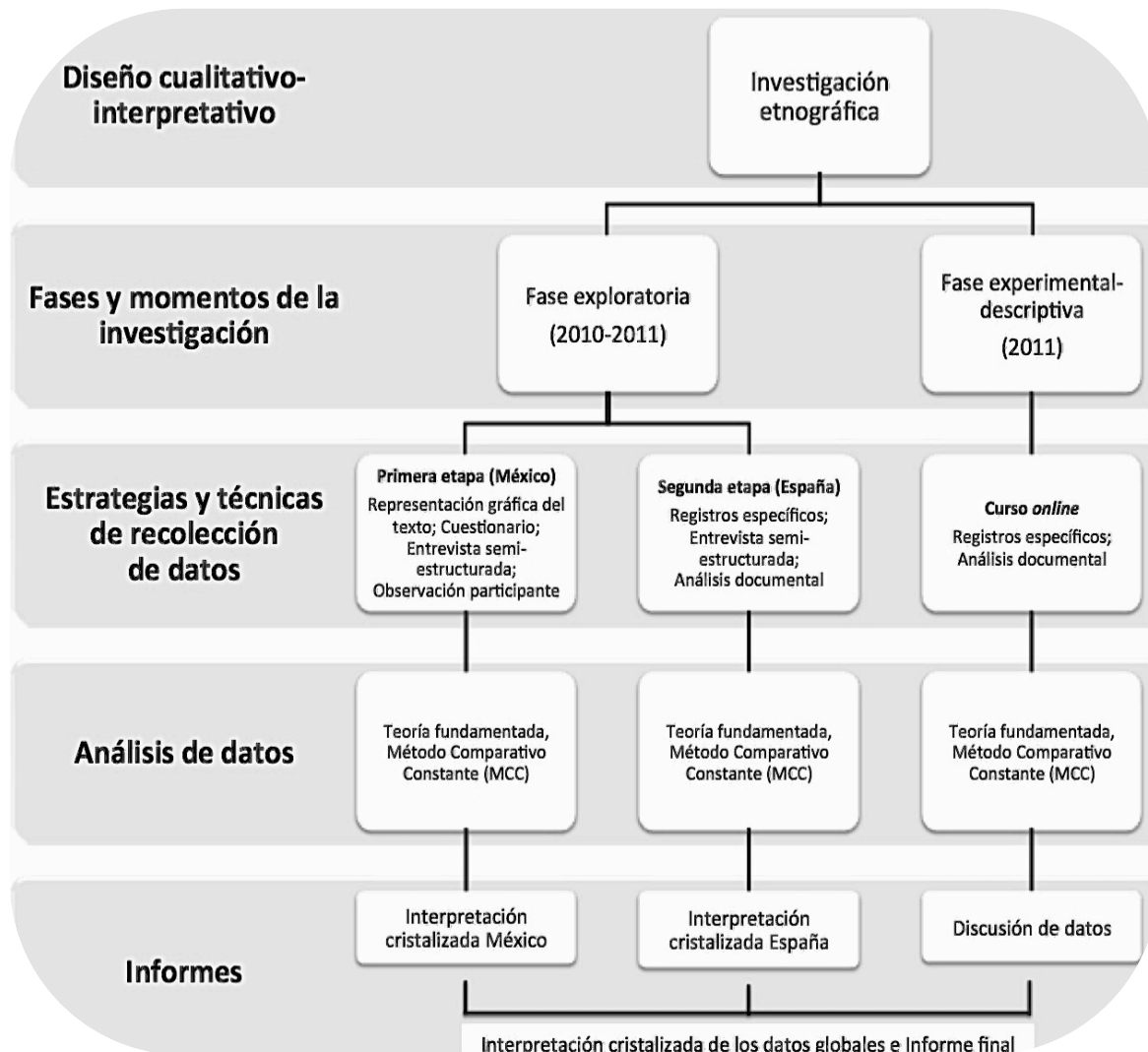


Figura 4.1. Diseño metodológico: Plan de la investigación

## 4. 1. Fases y etapas de la investigación

Acuérdate, cuando estudies el agua,  
de alegar primero la experiencia y  
después la razón.

Leonardo da Vinci

### 4. 1. 1. PLAN GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS FASES:

#### EXPLORATORIA Y EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA

La presente investigación, como ha sido mencionado, tiene como propósito comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico. El fin último de este trabajo es reconocer prácticas de escritura que incidan favorablemente en el desarrollo de competencias comunicativas y profesionales que en la actualidad requiere el especialista educativo.

Se optó por un diseño de la investigación dividido en dos etapas: una exploratoria y, otra, de experimentación-descriptiva. Dos preguntas encaminaron el diseño y desarrollo de esta investigación: ¿Qué ocurre ante el desencuentro entre docentes y alumnado en relación con la producción de textos escritos en el marco de la asignatura? ¿Podemos incidir en ello? Es decir, por un lado nos motivó la posibilidad de reconocer el mayor número de elementos presentes en los procesos de escritura en el aula orientados al aprendizaje en el intercambio del profesional educativo y, por otro lado, la voluntad de encarar la tarea de generar acciones diligentes a la resolución de las problemáticas manifestadas por docentes y alumnos nos condujo al diseño de una experiencia de intercambio docente en que participantes y organizadores arribaron a la comprensión de diversos aspectos (epistemológicos, conceptuales, disciplinares, personales, entre otros) que enriquecen la experiencia de enseñanza a partir del uso intencionado de la escritura como recurso potente de aprendizaje y de interacción. La primera pregunta orientativa derivó en la

etapa exploratoria de esta investigación; la segunda, en la fase experimental-descriptiva. En la figura 4.2 pueden observarse las etapas y fases de la investigación:

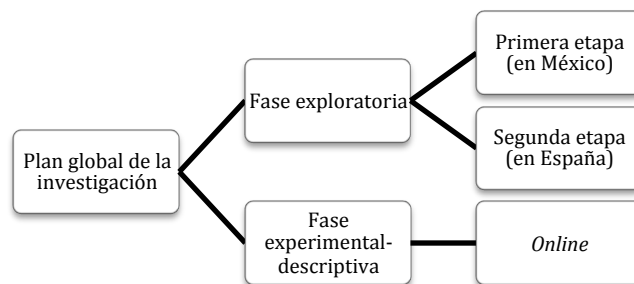


Figura 4.2. Fases y etapas de la investigación

#### 4. 1. 2. FASE EXPLORATORIA: PRESENTACIÓN DE LAS DOS ETAPAS DE ESTA FASE

La investigación de la escritura en contextos de aprendizaje de formación académica es, como hemos visto en el Capítulo 2, una beta de reciente aparición. Si bien, se han configurado líneas indagatorias en distintas instituciones universitarias, éstas son insuficientes para tener referentes estables de análisis. La teoría no ha respondido aún a la diversidad de contextos en el aula. Esto es un reto eminente en este campo del conocimiento y fue lo que motivó que se considerase en la presente investigación una fase exploratoria. La intención, en este sentido fue la de acercarnos al objeto de estudio y recabar el mayor número de elementos posibles sin filtros previos de interpretación y en ambientes de aula diferenciados, lo que nos permitiría tener un espectro más amplio para reconocer la complejidad del fenómeno estudiado. La pregunta clave de esta fase exploratoria es: *¿Qué ocurre?*

##### 4. 1. 2. 1. Primera etapa (en México)

La exploración diagnóstica en este contexto se realizó en el marco de la asignatura Filosofía de la educación 1, del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México. La selección de la muestra se realizó bajo el criterio de conveniencia (Izcara Palacios, 2014); conformando un grupo de 38 alumnos y su docente. La investigadora realizó una observación participante a lo largo de 20 sesiones registrando las interacciones en torno a la producción de textos escritos y su incorporación dentro del aprendizaje de la asignatura. En este contexto se recolectó

información de la perspectiva del alumnado a través de una representación gráfica del texto cómic y a través de un cuestionario; y de la perspectiva del docente a partir de una entrevista semi-estructurada. La interacción entre ambos se registró en un diario de campo producido expresamente en dicha observación.

A efectos de organización en la presentación nos referiremos a esta fase con la nomenclatura: FE-MEX= Fase Exploratoria-México.

#### **4. 1. 2. 2. Segunda etapa (en España)**

La integración de un contexto particular nos permite comprender las interacciones que ahí se producen. La observación previamente realizada en relación con el manejo de los textos escritos en ambientes universitarios de aprendizaje, nos ofreció una mirada para ello. Esto su vez nos condujo a una nueva interrogante de explorar cómo es en otros contextos, en un entorno donde la interacción entre los participantes sea distinta a la analizada. ¿Se llevarán a cabo otros procesos de escritura orientados al aprendizaje o estos mantendrán esta tendencia sin importar el tipo de interacción? Evidentemente podemos inferir que serán diferentes, pero, ¿a qué conducen? ¿Qué competencias ponen en juego? ¿Cómo son sus procesos? De tal suerte, la segunda fase exploratoria puso su mirada en un aula de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), dentro del programa de Grado de Maestro de primaria, Grado de Maestro de infantil y Grado de Pedagogía, y la asignatura de primer semestre “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”.

A efectos de organización en la presentación nos referiremos a esta fase con la nomenclatura: FE-ESP= Fase Exploratoria-España.

#### **4. 1. 3. FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA: PRESENTACIÓN**

La particularidad de una etapa diagnóstica es ofrecer un acercamiento a las creencias de docentes y alumnos en el desarrollo de prácticas de escritura concretas. La posibilidad de observar dos asignaturas con áreas del conocimiento distintas nos plantea el reto adicional de intentar responder: ¿Es la naturaleza epistemológica de la asignatura lo que determina el tratamiento de la escritura en contextos de aprendizaje? Si esto fuera así, ¿qué prácticas corresponden a cada área del conocimiento? Por otra parte, si no lo fuera, ¿que prácticas de escritura favorece el aprendizaje disciplinar? Evidentemente la naturaleza indagatoria



de la fase previa, no podía ser el espacio idóneo para acercarnos a su resolución. La convocatoria a un grupo de docentes universitarios de distintas disciplinas, buscó dar respuesta a estas inquietudes. ¿Podemos hacer algo al respecto?

En tal sentido, la justificación de una fase experimental-descriptiva encuentra su principal argumento en la necesidad de comprender, a la luz de una situación concreta, la diversidad de prácticas e ideas orientativas con que los docentes abordan las dificultades a que se enfrentan en el tratamiento de textos escritos en contextos universitarios de aprendizaje.

A efectos de organización en la presentación nos referiremos a esta fase con la nomenclatura: FED-OL= Fase Experimental Descriptiva-On Line.

## 4. 2. Enfoque epistemológico y plan metodológico de la investigación

La investigación cualitativa presenta una paradoja, estudia muestras de tamaño reducido pero genera un enorme volumen de información.

Álvarez-Gayou Jurgenson

### 4. 2. 1. EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: SU RELACIÓN CON LOS FINES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Asumir una perspectiva epistemológica implica mantener una mirada propia ante los fenómenos observados, esto es, una visión particular del mundo. Si bien es cierto, los paradigmas y enfoques reconocidos aportan una estructura conceptual, procedimental y axiológica para acercarse, interrogar, dar respuesta y ofrecer teoría es, a nuestro juicio, el marco de la lógica inductiva la que nos permite comprender las interacciones particulares y los matices en los actores sociales a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Si consideramos al objeto mismo de estudio —prácticas de escritura académica— esta mirada epistemológica nos ofrece la posibilidad de desmenuzar la realidad para descubrirla, interpretarla y comprenderla desde las perspectivas de cada uno de los participantes en la situación. Reconocemos las objeciones y limitaciones propias de esta forma de acercarse al objeto de estudio, el llamado *problema de la inducción* o la “cuestión acerca de si están justificadas las inferencias inductivas, o de bajo qué condiciones están” (Mardones, 2001, p. 151) que ha sido expuesto por algunos autores; sin embargo, retomamos los avances teóricos que explican el fundamento de esta lógica y su traducción en paradigmas cualitativos para comprender a los actores sociales (Strauss & Corbin, 2002; Berger & Luckmann, 2005).

Los objetivos de la presente investigación apuntan a una descripción y, especialmente, a una interpretación de las prácticas de escritura presentes en los procesos de aprendizaje. En este sentido, el carácter ideográfico de la investigación cualitativa-interpretativa (Izcarra

Palacios, 2014) está en consonancia con este propósito permitiendo captar “lo individual, lo biográfico y aquello que es irrepetible en el acontecer humano” (pág.17) sin convertir por ello el conocimiento producido en anecdótico (Cortés, 2008) al ofrecer criterios de validez y confiabilidad reconocidos.

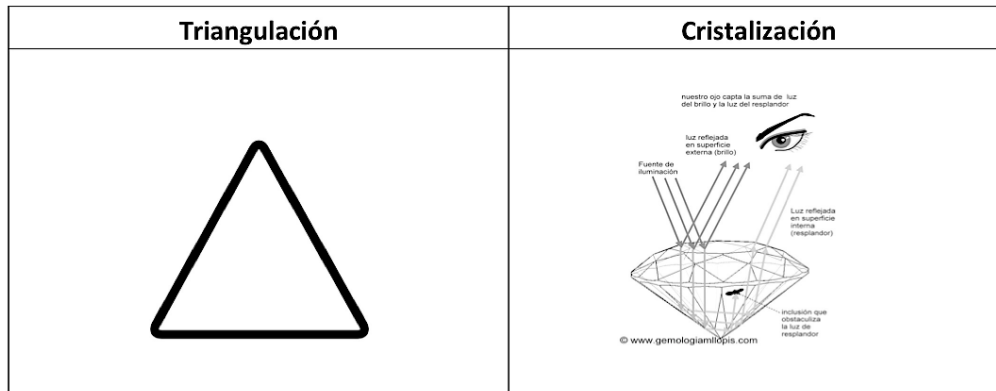
De acuerdo con Sirvent (2004), la dimensión epistemológica de este paradigma interpretativo comprende los siguientes aspectos, mismos que se relacionan directamente con los objetivos de la presente investigación:

- *Intencionalidad.*- Enfatiza la inducción analítica y la búsqueda de la comprensión la generación de teoría y especificidad. Acentúa un contexto de descubrimiento.
- *Problema.*- Demanda preguntas que nos dan la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno en profundidad. La pregunta inicial es amplia y se vuelve progresivamente más focalizada durante el proceso de investigación. A lo largo del trabajo en terreno se va "ajustando la lente" con preguntas emergentes más específicas. (Sirvent, 2004)
- *Función de la teoría.*- Genera teoría a partir del mundo empírico. Los conceptos y las relaciones consistentes de las manifestaciones observadas permiten: a) descubrir categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que trace a una unidad de sentido diferente; b) ir relacionando con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno; c) comenzar con teorías conocidas y abrirlas y; d) desarrollar un proceso de ida y vuelta donde es importante "el insight" y la noción de *saturación* apoyada en una *sensibilidad teórica* (Glaser y Strauss, 1967). Por un lado, el término de *saturación* hace referencia a la etapa del proceso de acopio de información, donde ésta se torna igual, repetitiva o similar (Álvarez-Gayou, 2007, pág. 33). Por otro lado, la noción de *sensibilidad teórica* se asume como la habilidad de reconocer qué es importante en los datos y darle su significado.
- *Estrategia general para la selección de casos de investigación.*- Centrada en pocos casos seleccionados según determinados criterios tales como el *muestreo intencional* (casos seleccionados como punto de partida del trabajo en terreno) o el *muestreo teórico* (procesos progresivos y secuenciales de ampliación o reducción de la muestra según las categorías teóricas que van emergiendo en el camino combinado de la obtención y análisis de la información). (Sirvent, 2004)
- *Técnicas y estrategias de obtención de la información.*- Las principales técnicas son: a) entrevistas abiertas; b) entrevistas “flash”; c) observación participante; d) observación

sistemática; e) historias de vida; f) entrevistas colectivas, g) videos; h) films; i) dramatizaciones; j) juegos; k) dibujos; l) la cámara oculta para desentrañar el conocimiento, las normas o pautas de rutina, entre otros. (Sirvent, 2004).

- *Técnicas de análisis de la información.*- Análisis en espiral de combinación, obtención y análisis. Importancia del Método Comparativo Constante pues apoya el proceso inductivo de generación de teoría y no de prueba estadística de hipótesis. El método no suplanta a la disciplina de trabajo y a la sensibilidad teórica sino que permite el proceso de *doble hermenéutica*: se asigna al investigador un rol de productor de la teoría; y a la teoría, un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad (Sirvent, 2004).
- *Validación de los resultados.*- Incluyen dos elementos: la validez y la confiabilidad. La confiabilidad es asumida como la “auditabilidad” o “confirmabilidad” (Castillo & Vásquez, 2003, pág. 165); es decir, “la exactitud de la plasmación de las experiencias de los participantes en los resultados del estudio” (Ídem). La validez, por su parte, se refiere al “grado en que las mediciones obtenidas mediante un instrumento realmente describen lo que pretender describir” (Wittrock, 1989, pág. 358). La saturación constituye el punto de anclaje de la validez y la confiabilidad de la investigación cualitativa. Para Sirvent (2004) estos criterios de validez y confiabilidad se redefinen incluyendo: la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso; la historia natural de la investigación; la consistencia teórica y datos observables; la saturación y la triangulación entre fuentes, métodos e investigadores.
- *Validez a través de procesos de triangulación y cristalización.*- La validez a través de la triangulación en investigación cualitativa se consigue, como ha sido mencionado, en la medida que es posible tener varias fuentes de información, métodos para recolectar los datos o teorías o disciplinas para analizar el conjunto de datos. En el caso de la presente investigación podríamos aludir a esta representatividad en la diversidad de instrumentos en la recolección de datos y en el número de informantes. Sin embargo, no haremos alusión directa a este recurso de validez en tanto pretendemos incorporar en la interpretación de los resultados distintas voces participantes en la investigación. Para ello, siguiendo los planteamientos de Moral Santaella (2006), sumando al concepto de triangulación, “la idea del cristal es una atractiva metáfora para la validez, pues las propiedades del cristal ayudan a los escritores y lectores a apreciar el entretendido de procesos dentro de una investigación, el proceso de descubrimiento, de

interpretación y de significado”(pág. 160). Es decir, “en el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización” (Ricahrdson, pág. 92 en Moral Santaella, 2006, pág. 150). La siguiente figura puede ilustrar este concepto.



*Figura 4.3.* Representación gráfica de la triangulación y la cristalización como  
criterios de validez de la investigación

Según estos referentes teóricos, en el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista.

No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización» (Ricahrdson, pp. 92 en Moral Santaella, 2006, pág. 150).

[...] Con la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. No es que se abra la puerta a la ambigüedad y a las múltiples interpretaciones, sino que no se pretende concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva, posición o autoridad (Moral Santaella, 2006, pág. 159).

Cualquier investigador interesado que realice una investigación cualitativa, debería plantearse las posibilidades de realizar una validación de su investigación mediante la

aplicación de procesos de cristalización que llevan a cuestionarse una serie de preguntas. Moral Santaella (2006, pp. 160-161) plantea las siguientes:

<b>Preguntas para el investigador en el proceso de cristalización</b>	<b>Proyección de las preguntas para el investigador en el proceso de cristalización dentro del presente trabajo de investigación</b>
¿Cuál es el paradigma de investigación que sustenta la investigación, desde qué lente, ángulo o punto de reposo se va a plantear la investigación?	Paradigma interpretativo, de la investigación cualitativa.  Sociocultural – no lingüística.  Escritura epistémica. Interés didáctico.
¿Qué métodos de recogida y análisis de datos van a servir para refractar la luz de los hechos sociales?	Análisis de datos: Método Comparativo Constante (MCC) asentado en la Teoría Fundamentada.
¿Cómo superar la división ficticia entre investigación y representación, es decir, entre actos de reunión de datos y el informe de investigación, pues la observación está inevitablemente saturada por la interpretación (los informes de investigación son esencialmente ejercicios de interpretación)?	Saturación de cada uno de los instrumentos contrastado con lectores internos en los informes de cada fase y con lectores externos en el informe final.
¿Cómo atender a los procesos de reflexividad que exige el liberarse de los sesgos que puede producir su aparente neutralidad? ¿Cómo va a plantear que su trabajo está histórica, cultural y personalmente situado? ¿Hasta dónde va a llegar en este proceso de construcción de su propia identidad dentro del proceso de investigación?	Dando voz a cada uno de los protagonistas, citando textualmente lo que han dicho en la recolección de información.  Descripción de cada uno de los contextos en que recogió la información; alusión a dos contextos diferenciados.  Hasta conseguir respuestas parciales a las interrogantes iniciales de la investigación.
¿Cómo impedir que aparezca una «sola voz singular» (la suya en la redacción del informe de investigación)? ¿Cómo va a incluir las voces múltiples de todos los participantes en la investigación dentro del informe para que aparezcan una variedad de puntos de vista sin pretender encontrar una coherencia integral, impuesta o forzada por él/ella?	En cada informe se escribe textualmente la voz de los participantes, así como la de lectores externos para la cristalización, sin importar si las reflexiones están en sintonía o no, con la interpretación del investigador.
¿Cómo va a tratar su propia voz, dentro de los planteamientos de «voces múltiples», optará por ser simplemente una voz entre otras muchas, o tendrá una voz privilegiada en la interpretación y la construcción final de la representación?	La voz del investigador es una entre muchas, considerada una, no privilegiada en mayor validez pero sí con una mirada global del estudio.

Preguntas para el investigador en el proceso de cristalización	Proyección de las preguntas para el investigador en el proceso de cristalización dentro del presente trabajo de investigación
¿Qué procedimiento de representación va a utilizar, procedimientos textuales formales, representaciones distribuidas para que aparezcan todas las voces, representaciones apoyadas en medios audiovisuales..?	Procedimientos textuales formales.
¿Qué papel van a tener los participantes en la investigación, van a decidir las cuestiones de estudio, van a redactar junto con el/la investigador/a el informe de investigación, van a decidir cómo hacer públicos los resultados...?	Emitir voz sobre el informe final, indicando a cuál de sus opiniones dar más énfasis en la redacción de éste.
¿Hasta qué punto el informe de investigación permite analizar, calibrar y tomar juicios sobre los problemas sociales? ¿Hasta qué punto el informe de investigación se dirige a la transformación de la sociedad, hacia su cambio y mejora?	La alusión a problemas sociales se incluye únicamente cuando los participantes informan de éstos. No se plantea como un propósito explícito de la investigación exponer dichos problemas. Antes bien, a partir de esta investigación surge la inquietud de profundizar en temas de estas problemáticas (problema educativo, papel de la universidad y de sus producciones escritas).
¿Hasta qué punto desarrolla en el informe de investigación una crítica moral del problema social que analiza..?	En el informe se abordan únicamente aquellos aspectos axiológicos que los participantes informan y la alusión a éstos se considera en sí misma una crítica de un problema social. No se genera una valoración moral por parte del investigador.

**Tabla 4. 1.** Adaptación de preguntas al investigador para la elaboración de cristalización, según Moral Santaella, 2006.

Tanto en la cristalización como en la triangulación se incluyen una diversidad de perspectivas en la interpretación, porque ambas pretenden incrementar la validez y la confiabilidad de la investigación. Sin embargo, la diferencia estriba en qué tal diversidad se utiliza para presentar un informe integrado y superpuesto en el caso de la triangulación, y varios informes que deben mirarse secuencialmente por separado y que tienen el mismo valor, en la cristalización.

## 4. 2. 2 MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA Y LOS PROPÓSITOS

### QUE GUÍAN EL ESTUDIO: INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Se entiende por investigación etnográfica al “*proceso* de investigación por el que se aprende el 'modo de vida' de algún grupo identificable de personas, [así] como al *producto* de ese esfuerzo” (García Hoz, 1994, pág. 344). En el método etnográfico la recogida de información debe proveer un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. Para ello, se hace uso de estrategias y técnicas de recolección de datos correspondientes con esta modalidad de investigación. La Tabla 4.2 recoge los instrumentos, informantes y objetivos de indagación en cada una de las fases y etapas propuestos:

Etapa	Informante e Instrumento	Objetivos de indagación
<b>Exploratoria</b> Primera fase (México)	Alumno: Representación gráfica del texto cómic	Análisis del discurso explícito e implícito de los estudiantes, en relación con el proceso de escritura para resolver tareas de aprendizaje disciplinar: ideas, emociones y acciones.
	Alumno: Cuestionario	Describir la trayectoria escolar de los estudiantes en cuanto a las prácticas frecuentes de escritura preuniversitaria y en el nivel superior, así como la conceptualización que éstos tienen de su experiencia como productores de textos.
	Docente: Entrevista semi-estructurada	Reconocer la conceptualización del docente acerca de la escritura en su relación con los aprendizajes disciplinares y las competencias profesionales.
	Interacción en el aula: Diario de campo de la observación participante	Reconocer elementos presentes, que incidan en la producción de textos escritos, durante la interacción en clase
<b>Exploratoria</b> Segunda fase (España)	Alumno: Registros específicos	Análisis del discurso explícito de los estudiantes, en relación con la valoración de la metodología de curso y los procesos de escritura en el aula.
	Docente: Entrevista semi-estructurada	Identificar la conceptualización del docente sobre escritura, disciplina, asignatura y ámbito profesional.
	Docente: Análisis documental de Guías didácticas de prácticas	Registrar elementos presentes, que incidan en la producción de textos escritos.



Etapas	Informante e Instrumento	Objetivos de indagación
<b>Experimental-descriptiva</b> (Online)	Docentes: Registro de interacción docente-docente a través del foro	Comprender elementos presentes, que incidan en el abordaje de prácticas de escritura en el aula, a partir de la práctica reflexiva entre pares que comparten una experiencia de intercambio docente.
	Docente: Análisis de producciones escritas de los docentes	Comprender elementos presentes, que incidan en el abordaje de prácticas de escritura en el aula, a partir de la práctica reflexiva entre pares que comparten una experiencia de intercambio docente.

**Tabla 4. 2.** Técnicas de recolección de datos y objetivos de indagación con cada instrumento.

*Fuente.* Elaboración propia.

El estilo dialéctico de la etnografía proporciona “su carácter interactivo-adaptativo, de ahí su enorme potencial de feedback; una característica esencial de la etnografía es su apertura, pues está sujeta a una auto-corrección durante el proceso mismo de la investigación” (Dell H., 1982). Lo que permite obtener un conocimiento sistemático sobre aquello que se está investigando desde el proceso mismo de la investigación y no solo desde el momento final de su conclusión.

Desde un marco etnográfico de investigación como referencia (Rockwell, 2009; Aguirre Baztán, 1995) se eligieron las estrategias e instrumentos propios de este diseño para cada una de las fases y etapas de la investigación considerando la relevancia informativa que cada uno pudiese aportar a la investigación. Se ha utilizado la etnografía como método, en tanto éste posibilita recabar información significativa sobre cómo se dan las prácticas y los discursos, y cómo se configuran los patrones de percepción e interacción social a nivel de los actores e instituciones que trabajan en el contexto de la inclusión educativa de la diversidad.

Por su parte, el tratamiento de la información obtenida a través de las estrategias señaladas se redujo a segmentos mínimos dotados de significado relevante para la investigación, utilizando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) asentado en los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En todos los instrumentos se siguió el proceso básico de análisis de dicho método:

- a) Comparación de incidentes que permitan encontrar unidades de sentido, a las que se les asignan códigos que los representan.
- b) Agrupación de dichos códigos en categorías una vez identificadas sus *semejanzas conceptuales* (Strauss & Corbin, 2002) o *temas recurrentes* (Sirvent, 2004).
- c) Conceptualización teórica, a partir de la integración y descripción de las categorías, sus propiedades y la exploración de sus interrelaciones.
- d) Escritura de la teoría que integra y registra coherentemente en informes los alcances de la investigación desde conceptos y formulaciones que han emergido de los datos empíricos.

Strauss y Corbin entienden, desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, que los investigadores que desarrollan diseños cualitativos “se cuestionen [los datos], que salgan con facilidad de lo que ven y escuchan y se eleven al nivel de lo abstracto y luego puedan regresar a moverse otra vez al nivel de los datos” (Strauss y Corbin , 2002, p. 16). La presente investigación se suscribe dentro de este espíritu analítico frente a los datos recopilados. Se procura mantener un distanciamiento de éstos, a fin de cuestionarlos y observarlos desde diversas perspectivas. Se ha partido de los datos concretos para desmenuzarlos y elaborar abstracciones conceptuales que los contengan. A partir de estas elaboraciones se quieren buscar ahora nuevas abstracciones que relacionen y expliquen a las anteriores, regresando siempre a los datos recopilados, observando el logro de correspondencia y concordancia entre éstos y las abstracciones elaboradas.

Una observación que nos resulta relevante para los objetivos de la investigación, es la que percibe que las narraciones de las estudiantes y los docentes presentan potencialmente dos perfiles de exposición simultánea:

- La descripción de las formas en que vieron y vivieron los procesos de tarea de escritura, y
- La descripción de los contenidos que constituyen a los procesos vividos

Encontramos en el primer perfil descriptivo una invitación para descubrir la perspectiva conceptual y vivencial de los estudiantes y los docentes frente a las prácticas de escritura que se realizan dentro asignaturas de formación del profesional educativo. Como señalan Strauss y Corbin “la descripción se necesita para expresar lo que está pasando, cómo se ve

el panorama, qué está haciendo la gente en él y así sucesivamente” (Strauss y Corbin, 2002, p. 26).

Asentada desde sus raíces en el interaccionismo simbólico, la perspectiva analítica-interpretativa de la Teoría Fundamentada opera desde un fondo conceptual que reconoce esta posibilidad de comunicación de perspectivas personales de los relatores: “[...] el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

Strauss y Corbin (2002) expresan que, teniendo en cuenta que construir teoría es una actividad compleja, “usan el término ‘teorizar’ para denotar esta actividad, porque construir teoría es un proceso y a menudo muy largo. Teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (pág. 33). Asimismo, estos autores, definen su concepción de teoría:

¿Qué queremos decir con teoría? Para nosotros, teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las oraciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría. Esta última es importante porque "por mucho que describamos un fenómeno social con un concepto teórico, no lo podemos usar para explicar o predecir. Para explicar o predecir necesitamos una declaración teórica, una conexión entre dos o más conceptos. (Strauss y Corbin, 2002, p. 34).

La primera ronda de análisis de los instrumentos se llevó a cabo de manera artesanal para ganar sensibilidad de los datos aportados e identificando aspectos temáticos en cada uno; las rondas posteriores de análisis se realizaron mediante el software de análisis cualitativo MAXQDA 12 (Ver Anexo 1. Vista general del software de análisis cualitativo MAXQDA 12).

#### **4. 2. 2. 1. Relaciones que se establecen entre las dos fases de indagación: su análisis desde la perspectiva metodológica**

Se optó por un diseño dividido en dos etapas: una exploratoria y otra, de experimentación descriptiva. En la etapa exploratoria el propósito central fue acercarse al objeto de estudio para reconocer, registrar y describir algunas características del interjuego originado en el interior de experiencias relacionadas con las prácticas de escritura académica desde la perspectiva de docentes y alumnos. Este proceso de investigación estuvo focalizado, como ha sido enunciado, en dos contextos universitarios con características organizativas diferenciadas: México y España. Por su parte, la etapa experimental-descriptiva, convocó a un grupo de docentes universitarios para participar en una experiencia de intercambio de experiencias y reflexión en torno a la escritura académica en sus asignaturas; en un ambiente virtual de aprendizaje, los docentes arribaron a la elaboración de diversas secuencias didácticas correspondientes con sus interés y los objetivos curriculares de sus cursos. Este contexto formativo permitió identificar unidades significativas de análisis en la generación de experiencias de escritura orientadas al aprendizaje disciplinar y al desarrollo de competencias profesionales.

El material recopilado se analizó, como ha sido mencionado, atendiendo a los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) utilizando el MCC como adecuado para el logro de estos objetivos. Estos referentes aportan los siguientes puntos de interés para el análisis de los datos recopilados:

- Analiza los eventos sociales desde la perspectiva de los participantes.
- Su sensibilidad respecto a las expresiones de los individuos que aportan los datos y la información para el análisis.
- Su procedimiento sistemático dirigido a la generación de teoría (conocimiento) fundamentada en los datos de campo, para entender y explicar un incidente específico y local (la denominada “teoría sustantiva”, relacionada con una situación y contexto local).
- Su procedimiento práctico y concreto asistido por diversas herramientas analíticas.
- Su capacidad para representar toda la complejidad envuelta en un proceso.
- Su apertura a nuevas formas de entendimiento de los fenómenos sociales, más allá de estudios previos y marcos conceptuales preconcebidos.

### Fase exploratoria

Primera etapa (en México)	Segunda etapa (en España)
<p>La conveniencia de un análisis cualitativo en esta primera fase se justifica por la necesidad de observar de primera mano las categorías emergentes en un contexto específico. Si bien contamos con literatura que explica unidades de análisis encontradas en la investigación con docentes y profesores de distintas universidades y carreras acerca de sus perspectivas y experiencias con la producción de textos escritos, para nosotros es de vital importancia contar con dicha información en los protagonistas de nuestro análisis. El hecho de aplicar diversos recursos a una muestra nos da la posibilidad de comprenderle de manera más eficaz. Tomamos las investigaciones antecedentes como un marco de orientación para construir, desde ahí, nuestra propia interpretación del fenómeno. Evidentemente, esta interpretación requiere de un análisis cualitativo para distinguir los matices de sentido que producen los informantes.</p> <p>- Voces en la interpretación cristalizada: Docente y alumnos en relación con las preguntas originales de la investigación.</p>	<p>Reiteramos la necesidad de observar el objeto de estudio en contextos diferenciados; no es nuestro propósito establecer comparación alguna sino comprender el sentido de acciones en el contexto observado. En esa línea, consideramos pertinente poner la mirada en otro contexto complejizando así los aspectos temáticos que puedan emerger de este. La investigación cualitativa, sigue presentándose como la mejor opción para dar respuesta a nuestro propósito interpretativo, con la intención de recoger información desde distintas perspectivas y posiciones, y en coincidencia con Denzin y Lincoln (1989) que señalan que “cada material empírico o cada método, hace el mundo visible de una forma diferente” (149). Cada uno de los contextos señalados nos aporta información relevante en la comprensión del objeto de estudio.</p> <p>- Voces en la interpretación cristalizada: Docente y alumnos en relación con las preguntas originales de la investigación..</p>

### Fase experimental–descriptiva (online)

Es un hecho que la recolección de datos a partir de sus fuentes primarias es un beneficio metodológico que se ofrece a la indagación; si a esto sumamos la posibilidad de que los participantes compartan con el investigador una reflexión en torno al objeto de estudio, la riqueza informativa de este trabajo indagatorio se ve multiplicada. Ello ha motivado nuestra convocatoria a un grupo de docentes multidisciplinares para integrar el mayor número de voces en la interpretación del proceso de escritura y su vínculo con el aprendizaje en contextos universitarios. Ya hemos puesto la mirada en el profesional de la educación, el cual se convierte en el centro de nuestro lente; sin embargo consideramos el beneficio de integrar esta riqueza en la interacción con otros profesionales, entre los que, por supuesto se encuentra el profesional del educación. Esto justifica metodológicamente nuestro interés en una fase experimental-descriptiva.

#### 4. 2. 3. PAPEL DEL INVESTIGADOR EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación etnográfica reconoce en la observación un proceso de obtención y generación de datos insustituible. Ésta consiste en la “contemplación sistemática y detenida de cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla” (Ruíz Olabuénaga, 2003, pág. 125). En este sentido, la observación fue una estrategia central de la investigación con distintos niveles de participación por parte de la investigadora. Cada una de las fases tuvo una modalidad de participación distinta.

En relación con la fase exploratoria, en su primera etapa (México), la investigadora llevó a cabo una observación participante. En tanto sus intervenciones fueron puntuales y siempre previo consenso o por invitación directa de la docente titular del grupo, podemos considerar esta observación participación como moderada (Sampieri, et.al, 2010, pág. 417).

En lo que se refiere a esta misma fase exploratoria, pero en su segunda etapa (España), se llevó a cabo una observación no participante. En este caso, la obtención de datos se llevó a cabo a través de dos fuentes: por un lado, las secundarias a través de registros de opinión del alumno y análisis documental, y por otro lado, mediante fuentes primarias, como la entrevista directa con la docente titular. La observación, en este sentido, tuvo un filtro documental y de relato.

En el caso de la fase experimental-descriptiva la investigadora tuvo una observación participante completa. Es decir, se mezcló totalmente al grupo observado en tanto fungió como miembro del Grupo de investigación mediador de las actividades propuestas y la comunicación con los docentes participantes. La tabla 4.3. sintetiza la participación de la investigadora en las fases y etapas de la investigación.

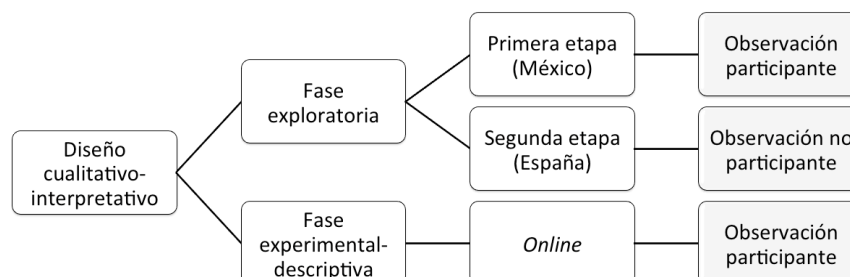


Figura 4.4. Papel del investigador en la investigación

### 4. 3. Contextos en que se desarrolla la investigación

Delimitar una definición sobre el término “contexto” plantea un reto teórico debido a la polisemia inherente a éste. Van Dijk (2012) advierte que en el discurso cotidiano solemos relacionarlo con los conceptos “situación”, “circunstancia” o “escenario”. En tal sentido usamos el término contexto “siempre y cuando queremos indicar un fenómeno, evento, acción o discurso que tiene que verse o estudiarse en relación con su escenario, es decir, con las condiciones y consecuencias circundantes” (Van Dijk, 2012, pág. 23). Este autor ha profundizado en las implicaciones teóricas de este concepto, especialmente en su relación con el desarrollo cognitivo y las situaciones sociales afirmando que lo entiende como “un modelo mental específico, o una interpretación subjetiva, de los participantes de las propiedades relevantes (sociales, interaccionales o comunicativas) de la situación en que participan” (Van Dijk, 2012, pág. 50). Si bien, este enfoque centrado en lo interno podría proporcionar una riqueza innegable a esta investigación, señalamos que para efectos del diseño metodológico adherimos a la acepción convencional de este término que lo define como el entorno físico de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho” (RAE, 2014). Esto, en tanto la inclusión de este concepto obedece a nuestro propósito de situar histórica y culturalmente las situaciones que en el marco de esta tesis son abordadas.

#### 4. 3. 1. FASE EXPLORATORIA

##### 4. 3. 1. 1. Primera etapa exploratoria (en México)

La etapa exploratoria, como ha sido mencionado, estuvo dividida en dos fases: México y España. Ambas experiencias recogieron la perspectiva de docentes y alumnado. Los contextos en que se desarrolló la investigación en México (FE-MEX) fueron los siguientes:

Contexto global	Contexto local	Contexto institucional	Contexto temporal	Contexto poblacional	Contexto curricular
Concepto de alfabetización académica	México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Ciclo escolar 2010-2011	N=38 alumnos +1 docente. Primer semestre	Lic. en Pedagogía. Asignatura: Filosofía de la educación

Figura 4.5. Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase exploratoria. Primera etapa: México

#### **4. 3. 1. 1. 1. FE-MEX. Contexto global**

El contexto global de esta investigación está enmarcado por la noción de alfabetización académica como el referente desde el cual se explican las particularidades de la cultura escrita en las Instituciones de Educación Superior. Es innegable que en la actualidad el acceso a la cultura escrita tiene un entorno en que, como señala Manuel Castells (2000) la economía dominante tiene tres grandes rasgos interrelacionados: 1) está centrada en el conocimiento y la información como bases de producción, de productividad y de competitividad, tanto para empresas como para regiones, países y ciudades; 2) es una economía global (de los mercados financieros interconectados electrónicamente y de la organización a nivel planetario de la producción y gestión de bienes y servicios y, 3) se organiza en redes, permitiendo una extraordinaria flexibilidad y adaptabilidad.

Derivado de estas condiciones, durante el fin del siglo XX las instituciones de educación superior y la naturaleza del trabajo que en ellas se realiza han sufrido numerosas transformaciones que no tienen precedente en la historia de las universidades: la reducción de recursos públicos, los procesos de privatización, así como la adopción de prácticas de mercado en que las universidades participan de un sistema de asignación de valor a través de rankings internacionales (Ordorika Sacristán, 2006), son ejemplos esenciales de dichos cambios.

En este contexto, nuestra visión del concepto de alfabetización académica se amplía y enriquece. No basta con “saber leer y escribir” para responder a los fines inmediatos del proceso de aprendizaje que se vive dentro de universidad. Es necesario comprender que la literacidad –en este caso la literacidad académica- se entiende como una práctica social más funcional y contextualizada. La literacidad o alfabetización académica no se refiere únicamente a la adquisición de una herramienta (escritura o lectura) sino en el desarrollo de competencias profesionales (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en los que el profesional desarrolla una identidad personal y disciplinar.

#### **4. 3. 1. 1. 2. FE-MEX. Contexto local**

El contexto local de la primera etapa de la presente investigación está situado en México, particularmente en su capital, el Distrito Federal. Con un aproximado de 112 336 538 habitantes y 8 851 080 en el D.F., se tiene registro que para el año 2010 un 30.4% asistió a



la escuela en los distintos niveles que el Sistema Educativo Nacional establece y un 95.9% de la población sabía leer y escribir. Si bien, un 17.8% de la población contaba con algún grado aprobado en estudios superiores, el registro de egresados de licenciatura ese año fue de 344 651 (.30%) mientras que el de graduados de programas de doctorado fue de 2 673, es decir, un 0.0023% de la población total. (INEGI, 2010).

#### **4. 3. 1. 1. 3. FE-MEX. Contexto institucional**

Esta fase fue llevada a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, la cual ha representado, sin duda, el modelo a seguir de las universidades mexicanas del siglo XX y un referente indiscutible de las del siglo XXI. Su protagonismo como centro de formación de humanistas, su constitución interna y su proyección al exterior actualmente está perfectamente consolidado y reconocido.

Durante el ciclo escolar 2010-2011 la población escolar de licenciatura de esta institución atendió a 187,195 estudiantes, de los cuales 74 976 pertenecían al área de Ciencias Sociales y 40 527 eran alumnos de primer ingreso (universo al que pertenece la muestra de estudio de esta investigación). En ese 2010, la UNAM ofertó 89 programas de Licenciatura.

La formación de especialistas en pedagogía en la UNAM, se realiza en tres entidades académicas de la institución. En éstas, el objetivo del pedagogo es identificar, analizar problemas y proponer soluciones relacionadas con el campo educativo y atender a los diversos sectores de la población que requieren de apoyo pedagógico (estudiantes, profesores, investigadores, orientadores, instructores, empresarios, directivos y padres de familia, entre otros); dentro de un marco amplio que abarque corrientes de pensamiento humanístico y pedagógico, con un sentido ético del desempeño profesional (UNAM, 2011). Si bien, a nivel nacional existen dos orientaciones que definen la formación de los especialistas educativos, a saber, una que encierra todos los planes cuyo propósito es formar licenciados en Ciencias de la Educación o en Pedagogía y otra, que abarca todos los “planes que forman profesionales de la educación en alguna rama aplicada como educación especial, educación física, educación musical, educación preescolar y primaria o docencia en idiomas, entre otras” (UNAM, 2011, pág. 18), la UNAM se decanta por la primera.

#### **4. 3. 1. 1. 4. FE-MEX. Contexto temporal**

El contexto temporal se refiere al periodo de indagación en que se realizó esta primera parte de la fase exploratoria, misma que comprendió el ciclo escolar 2010-2011 (agosto 2010 a julio de 2011). Este ciclo alude a un año escolar dividido en dos semestres. El primero de agosto a enero; el segundo, de febrero a julio. Cada semestre considera 64 horas en un promedio de 32 clases. La observación participante a que se alude se llevó a cabo en el semestre inicial (agosto-enero) con un total de 25 clases observadas (50 hrs).

#### **4. 3. 1. 1. 5. FE-MEX. Contexto poblacional**

La selección de la muestra en que se llevó a cabo la investigación se realizó bajo el criterio de conveniencia (Izcara Palacios, 2014); conformando un grupo de 38 alumnos y su docente. Los alumnos son en su mayoría del género femenino, entre las edades de 18-21 años. La docente, Doctora en Pedagogía, titular de la asignatura con experiencia de más de 20 años en labores docentes y de investigación.

La investigadora realizó una observación participante a lo largo de 25 sesiones registrando las interacciones en torno a la producción de textos escritos y su incorporación dentro del aprendizaje de la asignatura.

#### **4. 3. 1. 1. 6. FE-MEX. Contexto curricular**

La observación participante de esta fase exploratoria se llevó en el marco de Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. El plan de estudios de esta licenciatura está organizado en ocho semestres (300 créditos) en los cuales se cursan 48 asignaturas; de éstas, 36 tienen carácter obligatorio y 12 carácter optativo. La asignatura “Filosofía de la educación I”, misma en que se llevó a cabo la indagación es una asignatura obligatoria del primer semestre.

Es importante destacar que en ese ciclo escolar (2010-1) se llevó a cabo la aplicación del nuevo plan de estudios de esta carrera. El plan de estudios original fue del año 1966. La reformulación de este ordenamiento académico tuvo efectos en el primer semestre del año 2010 por lo que el grupo muestra de esta investigación fue la primera generación en formarse bajo este nuevo plan. Una diferencia esencial respecto del plan anterior, es que la asignatura Filosofía de la educación (1 y 2) se impartía en los últimos semestres de

formación, es decir 7º y 8º. En tanto que para este nuevo plan la asignatura se imparte en el semestre 1º y 2º con la finalidad de identificar los componentes constitutivos del proceso educativo, sus características distintivas, así como sus cualidades universales; introducir al alumno en el conocimiento del hombre y sus principales problemas éticos y los distintos enfoques filosóficos a partir de los cuales se interpreta, explica y orienta el proceso educativo (UNAM, 2011).

Esta asignatura se imparte simultáneamente a las asignaturas: Investigación pedagógica 1; Historia de la Educación y la Pedagogía 1; Teoría pedagógica 1; Psicología y Educación 1; y, Sociología y Educación 1. Todas éstas son antecedente de sus homologas para el segundo semestre.

#### 4. 3. 1. 2. Segunda etapa exploratoria (en España)

La etapa exploratoria, en su segunda etapa se llevó a cabo en España. Esta indagación también recolectó la perspectiva de docente y alumnado. Los contextos en que se desarrolló la investigación en España (FE-ESP) fueron los siguientes:

Contexto global	Contexto local	Contexto institucional	Contexto temporal	Contexto poblacional	Contexto curricular
Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	España, Madrid	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Ciclo escolar 2010-2011 2013-2014	N=25 alumnos +1 docente. Segundo semestre	Grado de Maestro en Educación primaria. Asignatura: Organización y Gestión de Instituciones Educativas.

Figura 4.6. Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase exploratoria. Segunda etapa: España

##### 4. 3. 1. 2. 1. FE-ESP. Contexto global

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se convierte en el contexto global que enmarca la formación universitaria a nivel europeo. El objetivo fundamental de este EEES es “facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados entre todos los países miembros, con objeto a que los estudiantes prosigan sus estudios, si así lo desean, en otra

universidad del sistema, generándose programas de intercambio de profesorado y se facilite la movilidad internacional de trabajadores con formación superior” (EEES.es, 2015).

Desde este marco, se ha puesto gran énfasis en mecanismos de calidad basados en procesos de acreditación y gestión para la excelencia. En buena medida, los objetivos de la Educación Superior se redefinen y buscan un cambio profundo que pase del modelo de enseñar contenidos, cuyo centro es la materia y el objetivo último la formación técnica, a otro modelo de enseñar a aprender, donde el alumno es el centro y el propósito último la formación integral (Águeda & Cruz, 2005, pág.15). Siguiendo a Lara & Rivas (2009) “este nuevo Espacio transforma nuestro sistema educativo basado en la enseñanza, a otro basado en el aprendizaje” (pág. 68). En tal sentido, las acciones que orienten a las instituciones y al profesorado deben estar acordes con los planteamientos de dicho marco.

#### **4. 3. 1. 2. 2. FE-ESP. Contexto local**

El contexto local de la fase exploratoria en su segunda etapa estuvo situado en España, particularmente en su capital, Madrid. De acuerdo con el censo de 2011, la población de España comprendía 46.815.916 habitantes, de los cuales 6.421.874 se encontraban en la Comunidad de Madrid (INE, 2011). Para 2010, se tenía registro de que un 2.11% de la población era analfabeta y no contaba con estudios (INE, 2011a), en tanto un 44.84% contaba con estudios de educación superior (INE, 2011a).

Durante el curso 2010/2011 se matricularon 1.455.885 alumnos en estudios universitarios de grado y de primer y segundo ciclo (INE, 2012, pág. 1). Los grados con más alumnos de nuevo ingreso, agrupados por sectores de estudio, fueron Enseñanza comercial y administración (14,3%), Ciencias sociales y del comportamiento (12,8%) y Formación de personal docente y ciencias de la educación (12,0%). (INE, 2012, pág. 2).

Los sectores con mayor número de alumnos titulados ese mismo año fuera del EEES fueron Formación de personal docente y ciencias de la educación (19,4%), Enseñanza comercial y administración (17,3%) y Salud (12,1%). Entre los estudios adaptados al EEES, el mayor número de graduados se contabilizó en los sectores de Arquitectura y construcción (54,9%), Salud (14,5%) y Formación de personal docente y ciencias de la educación (7,1%). (INE, 2012, pág. 2).

#### **4. 3. 1. 2. 3. FE-ESP. Contexto institucional**

La fase exploratoria en su segunda etapa (en España) fue llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid –UCM. Ésta, asume “como propio un triple ideal: formar profesionales útiles a la sociedad, promover la investigación científica y difundir, entre los próximos y los lejanos, el conocimiento y los valores que son inherentes a la Universidad”. Considerada como un referente indiscutible de las universidades de España y Europa, la Universidad Complutense fue la segunda en recibir el mayor número de alumnos matriculados durante el curso 2010/2011. Este número lo encabezó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con 166.420. Por detrás se situaron la Universidad Complutense de Madrid (71.025), la Universidad de Sevilla (59.433) y la Universidad de Granada (57.142) (INE, 2012, pág. 2).

La Facultad de Educación es la encargada de la formación inicial de los profesionales de esta área. Los Centros que hoy integran la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM “han impartido a lo largo de la historia todas las Enseñanzas oficiales conducentes a la obtención del Título de Maestro, con los diferentes nombres que en el transcurrir de los años ha tenido, y organizando todas las Especialidades que las diferentes reformas universitarias han ido contemplando en el tiempo” (UCM, 2014). Al día de hoy ofrece los estudios de Grado de Educación Social; Maestro en Educación Infantil; Maestro en Educación Primaria, y; Pedagogía, además de nueve programas de Máster y un programa de Doctorado.

#### **4. 3. 1. 2. 4. FE-ESP. Contexto temporal**

El contexto temporal de esta etapa exploratoria (en España) se llevó a cabo en dos momentos específicos. En el ciclo escolar 2010-2011 se realizó la entrevista semi-estructurada a la docente, quien en ese momento tenía identificados problemáticas en torno a la producción de textos escritos en el alumnado y, realizando, en ese sentido un trabajo de investigación sistemático ha culminado en una experiencia de innovación docente –financiada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM)- en el marco de los Proyectos PIMCD (D’Angelo Menéndez, et.al, 2015). A efectos de la presente investigación se consideró oportuno realizar una indagación adicional recolectando información del camino andado en este espacio docente. De esta manera, se recolectó

información de la perspectiva del alumno a través de un registro escrito con su opinión del curso, y, de la optica docente, a través del análisis documental de una Guía Didáctica Docente. Este análisis se llevó a cabo al finalizar el curso 2013-2014.

#### **4. 3. 1. 2. 5. FE-ESP. Contexto poblacional**

El contexto poblacional de esta fase considera a la docente y a su grupo de alumnos. Con seis años de experiencia, la profesora universitaria con la que se trabajó se seleccionó bajo dos tipos de muestreo: por un lado, el de conveniencia que, como Izcara Palacios (2012) explica, es una muestra seleccionada “de aquellos individuos más accesibles al investigador, que pueden ofrecer gran cantidad de información” (pág. 78). Por otro lado, el muestreo de casos extremos, considerados “ricos en información, de especial interés” (Ídem). El hecho particular de la participación de este docente en la experiencia de innovación docente mencionada, nos resultó valioso para considerarlo muestra de la presente investigación.

El grupo de alumnos al que se accedió a través de sus registros escritos, son alumnos de primer semestre del grado de Maestro en Educación primaria, estudiantes mayores de 18 años (N=25).

#### **4. 3. 1. 2. 6. FE-ESP. Contexto curricular**

El análisis documental de la Guía Didáctica Docente (GDD) y de los registros específicos con la opinión del alumnado, se llevaron a cabo en el marco del Grado de Maestro en Educación Primaria, de la UCM. El plan de estudios de este programa está organizado en ocho semestres (240 ECT), ofertando 340 plazas para alumnos de nuevo ingreso. La salida profesional de este profesional es la docencia en centros públicos y privados.

La asignatura “Organización y Gestión de Instituciones Educativas”, misma en la cual recolectaron los datos y se aplicaron los instrumentos mencionados, pertenece al Módulo de Formación Básica de este grado y se imparte en el segundo semestre con carácter de obligatoria.

“Organización y Gestión de Instituciones Educativas”, se imparte de manera simultánea con las asignaturas Historia y Corrientes Internacionales en Educación; Psicología de la Educación; Sociología de la Educación, y; Orientación educativa y acción tutorial. Las asignaturas que le anteceden son: Psicología del desarrollo; Didáctica y innovación

curricular; Teoría de la Educación; Métodos de investigación educativa, y; Psicobiología de la Educación.

#### 4. 3. 2. FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA (ONLINE)

La segunda fase de la investigación (la experimental-descriptiva), recogió la perspectiva de docentes universitarios de diversas carreras a los que se convocó para participar en una experiencia de intercambio docente en un entorno virtual, acerca de la escritura académica en el marco de sus respectivas asignaturas. Los contextos en que dicha experiencia ocurrió fueron los siguientes:

Contexto global	Contexto local	Contexto institucional	Contexto temporal	Contexto poblacional	Contexto curricular
Intercambio docente a través de la práctica reflexiva	Online Plataforma e-ducativa	Grupo de investigación UCM, Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas, ref. 940816, dirigido por la Dra. Estela D'Angelo	2011	N= docentes universitarios de diversas instituciones y profesiones.	Seminario de Lectura y Escritura Académica (SeLEA)

Figura 4.7. Contextos en que se desarrolla la investigación. Fase experiemental-descriptiva. *Online*.

##### 4. 3. 2. 1. FED-OL. Contexto global

La experiencia de intercambio con profesores universitarios tuvo como propósito central compartir experiencias y generar propuestas concretas para la propia asignatura en relación con la escritura en contextos académicos.

Dicha propuesta de intercambio no sólo consideró aspectos sobre el proceso de lectura y producción de textos, sobre los géneros académicos o su tratamiento didáctico en el aula, entre otros, sino que estuvo fundamentada en la práctica reflexiva de la propia docencia.

El fundamento teórico de la experiencia de intercambio consideró tres ejes en su diseño. El primero, referente a la lectura y la escritura como prácticas sociales en contextos de aprendizaje universitario; el segundo, relacionado con el intercambio del profesorado como una práctica reflexiva en este ámbito y, finalmente, el tercero, concerniente a una modalidad virtual en la que la pedagogía se ubica antes que la tecnología.

#### 4. 3. 2. 2. FED-OL. Contexto local

El contexto local de esta fase experimental-descriptiva de la investigación se llevó a cabo en un entorno virtual de aprendizaje. Para la propuesta de intercambio docente señalada, se contrataron los servicios de una plataforma especializada para gestionar material educativo en entornos privados a través de internet. La empresa *e-educativa* (<http://www.educativa.com>), con sede presencial en España, Alcalá de Henares, fue la que proporcionó la asesoría técnica para el diseño y administración de este campus. La dirección asignada para este propósito estuvo activa por el tiempo contratado, siendo ésta: [http://www.educativa.es/pedagogia\\_ucm/campus\\_virtual.html](http://www.educativa.es/pedagogia_ucm/campus_virtual.html).



Figura 4.8. Seminario de Lectura y Escritura Académica. Manual de usuario (detalle).

#### 4. 3. 2. 3. FED-OL. Contexto institucional

El contexto institucional de esta fase experimental-descriptiva está situado en el grupo de investigación consolidado en la Universidad Complutense de Madrid, Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas –ref. 940816- dirigido por la Dra. Estela D’Angelo Menéndez, al que se adscribe la presente investigación. Este grupo de investigación generó ad hoc con los objetivos de esta investigación, una propuesta para el intercambio de experiencias docentes en relación con el papel de la escritura en los aprendizajes académicos. Se convocó a un grupo de diversas carreras, registrando los alcances de dicho encuentro y los aspectos presentes en la propuestas prácticas generadas por los participantes para el trabajo de escritura en sus respectivas asignaturas.



#### **4. 3. 2. 4. FED-OL. Contexto temporal**

La experiencia de intercambio docente en un entorno virtual se llevó a cabo una vez que concluyó la fase exploratoria en México y la entrevista docente en España. Durante los meses de enero-abril de 2011 se realizó el diseño pedagógico y tecnológico correspondiente, así como la convocatoria formal al profesorado. De tal suerte que la duración de esta experiencia duró tres meses, de mayo a julio de 2011. Durante este tiempo, el trabajo se organizó en cuatro módulos cuyo contenido abordó, entre otros aspectos, el proceso de lectura y producción de textos así como las características y objetivos de los géneros académicos. El eje transversal al contenido fue la reflexión de la práctica docente, de tal suerte que lo ocurrido en el aula se convirtiera en el punto de partida y llegada de las actividades del Seminario y del intercambio entre los docentes.

#### **4. 3. 2. 5. FED-OL. Contexto poblacional**

La elección de la modalidad virtual para dicho proceso de intercambio fue necesaria, entre otras razones, por la distancia entre los participantes a los que se convocó. Los docentes universitarios participantes se encontraban en las ciudades de México, Madrid y Quito; el grupo de investigación mediador del intercambio, en la ciudad de Madrid.

Una característica distintiva en este curso fue la diversidad de los participantes. Algunos de los rasgos que conformaron este grupo heterogéneo fueron: la profesión de origen (pedagogía, bibliotecología, historia, antropología y ciencias políticas), los años de experiencia docente (de profesor adjunto a profesor pensionado), el grado de manejo y familiaridad con herramientas TIC y entornos online (de inexperto a experto) y, obviamente, todas aquellas características personales y de estilo de aprendizaje. Esta diversidad, por su parte, fue complementada con aquellos aspectos que identificaron a los docentes entre sí y motivaron el encuentro formativo. A saber, una problemática común y la inquietud de comprenderla, la necesidad de compartir con otros docentes dichas dificultades y, finalmente, el deseo manifiesto de buscar alternativas de solución o manejo. (N=10). Estas características asignaron al grupo un carácter de auténtica comunidad de práctica con un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. (Wenger, 2001)

#### 4. 3. 2. 6. FED-OL. Contexto curricular

Bajo el título “Seminario: Lectura y escritura académica. Modalidad virtual” esta experiencia de intercambio se organizó en cuatro módulos: I. Lectores y escritores; II. Planificación de lectura y escritura de textos académicos; III. Producción de textos académicos, y; IV. Revisión, corrección y presentación de textos académicos. Para cada uno de estos módulos los participantes contaron con Guía didáctica de módulo, Lecturas especializadas y actividades de intercambio. Los participantes realizaron una propuesta práctica para ser desarrollada en sus aulas correspondientes y esta práctica, lo mismo que su participación permanente en el Seminario, fueron los aspectos que mayor riqueza informativa aportaron a la investigación.

### 4. 4. Estrategias y técnicas de recolección de datos

#### 4. 4. 1. FASE EXPLORATORIA

Los instrumentos de recolección de datos en esta fase exploratoria y en las etapas que la componen, puede verse claramente en el siguiente esquema. Posteriormente se expone el desarrollo en cada uno de estos.

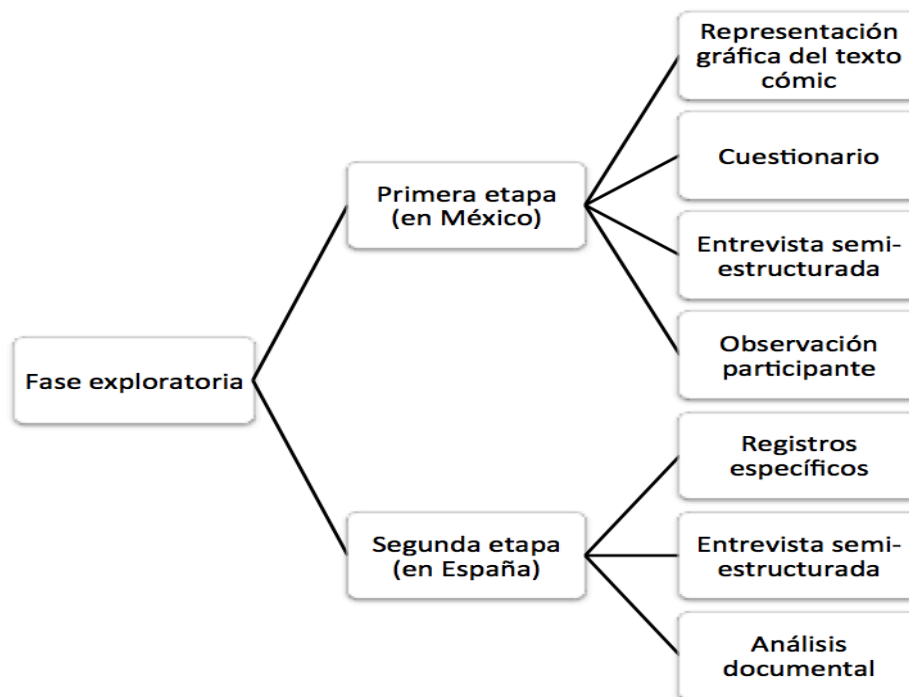


Figura 4.9. Técnicas de recolección de datos de la fase exploratoria

#### **4. 4. 1. 1. Recolección de datos en la Primera etapa (en México)**

La recolección de datos en esta etapa se llevó a cabo mediante cuatro estrategias con sus correspondientes instrumentos: representación gráfica del texto cómic, cuestionario, entrevista semi-estructurada y observación participante.

##### **4. 4. 1. 1. 1. FE-MEX. Representación gráfica del texto cómic**

Se le solicitó a una muestra de 38 estudiantes de primer semestre de un mismo grupo en la Licenciatura de Pedagogía, la elaboración de un texto gráfico (cómic) en el que se incluyese una descripción del proceso de realización de una tarea de escritura solicitada por parte de su profesora de la asignatura “Filosofía de la Educación I”.

La representación gráfica del cómic alude a la solicitud del reporte de lectura del texto “El enfoque científico” de Mario Bunge (Bunge, 2000, pp. 3-40). Previo a la elaboración del cómic, en una sesión, se trabajó como exposición de equipo dicha lectura, con mucha dificultad y sin poder clarificar las dudas o inquietudes de compañeros y docentes. Al parecer el texto les resultó muy complejo en su abordaje, de aquí la inquietud de explorar qué había ocurrido en el proceso de escritura de dicho reporte de lectura.

Las instrucciones que recibieron los estudiantes por parte de la investigadora para la elaboración de esta representación gráfica fueron las siguientes:

- a) Elabora un cómic en una hoja blanca tamaño carta en la que tú eres el o la protagonista principal.
- b) Describe todo lo que te ocurrió durante el proceso de elaboración de tu última tarea de reporte de lectura, la que trata del texto de Mario Bunge “La Investigación Científica”. ¿Qué pensaste, qué sentiste, qué hiciste?
- c) Utiliza el número de viñetas que consideres necesario para la descripción completa de este proceso.

Se le proporcionó a cada participante una hoja blanca tamaño carta para la elaboración del cómic. El tiempo con el que contaron para esta tarea fue de una hora. La docente recalcó al grupo que la elaboración de este material era una tarea estrictamente personal, y supervisó la sesión para que se desarrollara de ese modo. Una vez que los estudiantes concluyeron su producción se realizó una puesta en común; algunos estudiantes leyeron su cómic y otros pidieron a la investigadora que lo hiciera. Se realizó un análisis somero de los pensamientos y

emociones recurrentes, así como sus acciones, tales como aplazar la tarea. Se siguieron los siguientes pasos preparativos de las fuentes de datos para realizar el correspondiente proceso analítico de identificación, conceptualización, extracción y registro de los aspectos temáticos contenidos en ellas:

- a) Se ordenaron los cómics aleatoriamente y se etiquetaron utilizando la siguiente nomenclatura: “A” para referir el término *Alumno*, acompañada del número correspondiente del cómic (A1, A2, etcétera). Los cómics originales se pueden consultar en el Anexo 2. Representaciones gráficas del texto cómic realizadas por alumnos.
- b) Los cómics etiquetados se compilaron en cuatro bloques, como se muestra a continuación:

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV
10 cómics:	10 cómics:	10 cómics:	8 cómics:
De A1 a A10	De A11 a A20	De A21 a A30	De A31 a A38

- c) Se elaboró un primer documento con dos secciones para los primeros 20 bloques (Bloques I y II). En la primera sección, denominada “Características técnicas”, se hace una descripción de los rasgos técnicos de cada cómic: formato, elementos utilizados (cartuchos, globos de pensamiento, globos de diálogo, onomatopeyas); características de las ilustraciones, y contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea. En la segunda sección, “Contenidos”, se transcribe el contenido gráfico y textual de cada cómic a una modalidad escrita (narrativa-descriptiva), respetando la secuencia de aparición de eventos. Se hace referencia posterior a estos documentos bajo la denominación de “las transcripciones”. Las cuales se etiquetaron agregando la letra “C” a las etiquetas previas de los cómics, quedando así como CA1, CA2, CA3, etcétera. La compilación de dichos documentos puede consultarse en el Anexo 3. Transcripciones de las representaciones gráficas del texto cómic.
- d) Se codificaron las líneas del texto escrito de la segunda sección de cada transcripción, “Contenidos”, utilizando, para cada línea, un número precedido por la letra “L” (L1, L2, L3, etcétera). En la mayoría de los casos, las líneas físicas del texto transcrito se corresponden con las líneas codificadas. En algunos otros, una

línea codificada abarca dos o tres líneas físicas, con el propósito de respetar una frase larga, o la descripción de una ilustración.

- e) Finalmente, se analizaron los cómics de los bloques II, III y IV, sumando los aspectos temáticos que no hubieran emergido en el primer bloque analizado. Esta estrategia permitió comprobar que la saturación del primer bloque pudo ser representativa de lo que mostraba el resto de representaciones gráficas.

El proceso analítico global se realizó mediante segmentos. En algunos de éstos, designados como “rondas generales de análisis”, la comparación constante abarcó a la generalidad de los datos implicados en el proceso de análisis. En otros segmentos de carácter más restringido, la comparación constante abarcó, únicamente, conjuntos de datos pertenecientes a una sola categoría. La descripción detallada de los eventos más destacados de las “rondas generales de análisis” se puede consultar en el Anexo 4. Rondas generales de análisis del cómic.

En las “rondas generales de análisis” la comparación constante abarcó un conjunto amplio de datos: los contenidos en los cómics, en las transcripciones, y en los productos emergentes, creados durante el proceso y que incluyen la generalidad de estos datos analizados (listados y tablas de los aspectos temáticos registrados, listados de categorías y subcategorías, definiciones de las categorías, listados con proposiciones para las relaciones entre las categorías, informes descriptivos, etcétera). En contraste a estos segmentos amplios, durante el proceso analítico, se presentaron otros donde se aplicó la comparación constante, con un carácter más específico y restringido, abarcando únicamente los datos comprendidos en una sola categoría. La decisión de clasificar y nombrar a estos segmentos deriva de la conveniencia práctica para referir la realidad experimentada durante el proceso de análisis. El progreso en el análisis cristalizó de forma preliminar, en diferentes momentos, en listados de categorías y subcategorías. Los datos contenidos en éstas se sometieron a la comparación constante con el resto de los datos disponibles. Todas las veces en que este proceso de contraste derivó en la generación de nuevas ideas y perspectivas para el tratamiento y la categorización de los datos, y en la detección de un número significativo de inconsistencias sobre la identificación y conceptualización de los aspectos temáticos, se decidió perfeccionar el listado de categorías y subcategorías abriendo una nueva ronda general de análisis. El número total de rondas generales de análisis ascendió a cinco, donde las rondas 4ª y 5ª se caracterizaron por comprender mayor minuciosidad analítica, y más segmentos de análisis específico de conjuntos

particulares de datos. Para ver el análisis particular y detallado de este proceso consultar el Anexo 5. Visión particular del proceso de análisis.

#### **4. 4. 1. 1. 2. FE-MEX. Cuestionario**

La metodología de elaboración y aplicación del cuestionario se llevó a cabo de la siguiente forma:

- **Diseño de reactivos.** La elaboración original del cuestionario consideró 27 preguntas cerradas y 3 preguntas abiertas organizadas en los cuatro aspectos, ya antes mencionados: 1) Datos generales; 2) Trayectoria escolar previa y prácticas de escritura; 3) Prácticas de escritura en la universidad, y 4) Escritura y vínculo profesional. La redacción de ítems cerrados utilizó una escala tipo *Lickert* por considerar que ésta permite al encuestado seleccionar aquella frecuencia que más se asemeje a su experiencia personal. Si bien, no asignamos un valor numérico a dichas frecuencias, la aproximación de cantidad, que el sujeto percibe de sí y manifiesta, es el dato relevante que buscamos en nuestra indagación. Las categorías empleadas fueron cuatro: Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca, Nunca.
- **Preguntas abiertas y preguntas cerradas.** El cuestionario, en su mayoría, está compuesto por preguntas cerradas; la inclusión de preguntas abiertas se consideró conveniente por no delimitar de antemano las alternativas de respuesta (Sampieri et al., 2010, p. 222). En este sentido, el encuestado podría aportar un número mayor e inimaginado de respuestas que previamente no estuvieran consideradas en el diseño del cuestionario.
- **Referentes en la elaboración de reactivos.** En la redacción de reactivos sobre cambios percibidos por el estudiante, en su vida cotidiana, al ingresar a la universidad (reactivo 16) y prácticas docentes del profesorado (reactivo 26) se tomó, como base y modelo, el cuestionario que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aplicó a 10 000 estudiantes mexicanos de 24 instituciones educativas de licenciatura para conocer sus prácticas sociales y de estudio (De Garay Sánchez, 2001).
- **Validación del cuestionario:** La validación del cuestionario se realizó a través de dos filtros: piloteo de cuestionario y revisión de expertos. Al considerar que el cuestionario sería aplicado a una población de 40 alumnos en promedio (misma

que conforma nuestra muestra de análisis), se realizó una prueba piloto a un grupo de cinco estudiantes universitarios, ajenos al grupo estudiado pero comunes en características (edad, carrera de estudio, diversidad de procedencia académica). La resolución de este cuestionario permitió identificar errores y confusión en la construcción de reactivos. Posteriormente, el cuestionario fue validado por dos expertos. A saber, la tutora de esta investigación y el grupo de discusión en que la investigadora participa. La revisión de ambos permitió identificar errores en la construcción y cantidad de ítems elaborados, se cambió de 30 preguntas originales a 32 y se puso mayor énfasis en las prácticas de escritura y no, en aspectos secundarios o indirectamente relacionados con el tema. De estas 32 preguntas finales, 28 son cerradas y 4 abiertas.

- **Cuestionario autoadministrado:** La aplicación del cuestionario se llevó a cabo directamente con el grupo de estudiantes, que participó en la experiencia de narrativas a través del cómic. La aplicación se realizó en el marco de una clase del grupo, bajo el consentimiento de la docente y la conducción de la investigadora. El número de cuestionarios respondidos fue de 38. (Ver Anexo 6. Cuestionarios con respuestas de alumnos). La aplicación del cuestionario llevó 30 minutos.
- **Presentación de resultados por reactivo:** El análisis de datos de las preguntas cerradas se realizó a través del programa Excel y la herramienta de tablas dinámicas, con ello se representaron las tendencias de respuesta en cada ítem o reactivo.
- **Análisis de datos de preguntas abiertas:** Para la codificación del primer análisis de interpretación, preguntas abiertas, se siguió el procedimiento, sugerido por Sampieri et al. (2010, p. 234) y Bisquerra (2009), para identificar las principales tendencias de respuesta, asignar un nombre a cada patrón surgido de estas tendencias, listar los patrones y asignar un valor numérico o un símbolo a cada uno. Así, un patrón constituye una categoría de respuesta. (Ver Anexo 7: Codificación de preguntas abiertas.)
- **Segunda revisión de las preguntas abiertas para su afinamiento:** Para el segundo análisis se acudió a las herramientas interpretativas sugeridas por el Método Comparativo Constante asentadas en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

- **Matización de resultados cuantitativos en cualitativos para su categorización:** El procedimiento de codificación, organización de categorías y subcategorías, se realizó a través del software de análisis cualitativo de textos MAXQDA, versión 12. (Ver en Anexo 8. Visualización de documentos codificados en MAXQDA.)

#### **4.4.1.1.3. FE-MEX. Entrevista semi-estructurada**

Se realizó una entrevista semi-estructurada a una docente que imparte la asignatura de Filosofía de la Educación en la carrera de pedagogía de la UNAM, con el propósito de obtener información que permita conocer y caracterizar su perspectiva epistemológica y práctica sobre las prácticas de escritura que solicita a su alumnado.

La docente entrevistada es profesora titular. En su actividad docente cuenta con 25 años de ejercicio. Es licenciada y doctora en pedagogía. Imparte las asignaturas de Filosofía de Educación, Historia General de la Educación, e Historia de la Educación en México. Su país de origen es México.

Se le solicitó a la docente mantener una conversación en forma de entrevista semi-estructurada en la cual expresara opiniones, observaciones, y pensamientos respecto a su forma de ver la vinculación de las prácticas de escritura y las asignaturas, así como acciones de su proceder en el aula, en la asignatura que imparte.

La selección de la muestra se hizo con base en dos criterios fundamentales:

- a. Por su accesibilidad, ya que la investigadora guarda una relación de ex alumna con la institución, y de conocimiento previo de la docente, por lo que se le puede considerar como una “selección de conveniencia” (Izcara Palacios, 2014; Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).
- b. Por la vinculación de la docente con otros tres instrumentos de indagación de la investigación, a saber: la recopilación de los cómics, los cuestionarios de los estudiantes de su grupo de clase, el diario de campo con las observaciones participantes sobre las interacciones en el aula. La intención es la de completar un esquema de análisis que incluya las perspectivas de los participantes centrales en las prácticas de escritura en una asignatura y en las interacciones en el aula: estudiantes y docente.



La forma en que se solicitó y desarrolló la entrevista fue la siguiente:

- Se le solicitó de manera formal contestar algunas preguntas relacionadas a su opinión, observaciones, experiencia, ejercicio docente, y perspectiva, sobre la vinculación de las prácticas de escritura y el aprendizaje disciplinar y las competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte.
- La docente accedió y la entrevista se desarrolló de manera cordial
- Se utilizó un instrumento de grabación de audio para recopilar la información de la entrevista.
- En el transcurso de la entrevista, se añadieron algunas preguntas que se consideraron oportunas. (Ver Anexo 9. Preguntas originales de la entrevista, y Anexo 10. Transcripción de las respuestas de la entrevista).

La entrevista transcrita se trasladó a una tabla de procesador Word, con el fin de seccionarla. A cada pregunta se la colocó en una sección propia, junto con la respuesta correspondiente. A su vez, cada respuesta se seccionó en párrafos toda vez que se consideró pertinente desde el criterio de la uniformidad de temas tratados. Las respuestas fragmentadas en párrafos se codificaron con la asignación de etiquetas que simbolizan “líneas temáticas de respuesta” (“L”), mas no líneas físicas.

La información contenida en la entrevista, en formato de audio, se transcribió, codificó, y sometió a la lectura analítica para la identificación de aspectos temáticos. A partir de éstos, se generaron categorías y subcategorías emergentes, las cuales se definieron en términos de sus propiedades y dimensiones. La comparación constante de la información contenida en la transcripción, en los aspectos temáticos identificados, en el listado de categorías y subcategorías emergentes, así como en sus definiciones, condujo al refinamiento del ordenamiento conceptual de la información y de la precisión de sus definiciones. Los pasos que se siguieron en dicho proceso fueron:

- 1) Recopilar mediante una entrevista semi-estructurada opiniones, observaciones y pensamientos de la docente sobre las prácticas de escritura y la vinculación de éstas con la asignatura que imparte, así como hechos respecto a su forma de proceder en el aula, en la asignatura que imparte
- 2) Transcribir y codificar el contenido de la entrevista para abordar su análisis cualitativo

- 3) Identificar aspectos temáticos presentes en los contenidos de la entrevista
- 4) Identificar la significatividad y relevancia con que tales aspectos aparecen expuestos en los contenidos de la entrevista
- 5) Conceptualizar y clasificar a estos aspectos en forma de categorías y subcategorías
- 6) Definir dichas categorías en términos de sus propiedades y dimensiones

#### **4. 4. 1. 1. 4. FE-MEX. *Observación participante***

La observación participante se ha de distinguir por tres actividades principales: 1) la interacción social no ofensiva, es decir, por un tipo de interacción que logra que los informantes se sientan cómodos, una que gana su aceptación; 2) los modos de obtener datos, relacionado con las estrategias y tácticas de campo; y, finalmente 3) el registro de datos, el cual se lleva a cabo en forma de notas escritas (Taylor & Bogdan, 1990, p. 50).

Las notas de campo constituyen uno de los instrumentos insustituibles para la recolección de información en este paradigma de investigación. Este recurso aporta la materia prima de lo que ocurre en el campo, ofrece un registro de aquello que debe ser recordado y considerado en la investigación. “Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca” (Taylor & Bogdan, 1990, p. 75). De ahí que el diario de campo debe incluir el mayor número de información posible.

El contexto de inmersión de la investigadora al trabajo de campo y los datos referentes a la muestra observada ya han sido descritos en los informes previos de cada instrumento. Sabemos que se trata de un grupo de 38 alumnos de primer semestre de la licenciatura en Pedagogía y que la investigadora asistió a 25 sesiones de las 34 que conforman el curso semestral (Ver Anexo 11. Relación de clases observadas.) En el marco de dicha estancia se solicitó a los estudiantes la elaboración de una representación gráfica del texto cómic y se les aplicó un cuestionario para conocer su trayectoria escolar en relación con sus prácticas de escritura; de igual forma, se realizó una entrevista semi estructurada a la docente.

Cuando la investigadora manifestó a la docente su interés por tomar un registro de observaciones en su asignatura, ésta manifestó amplio interés a la investigadora por el fenómeno estudiado en la investigación y por la posibilidad de comprenderlo a través de sus propios alumnos. La investigadora tuvo así la autorización de ingreso al campo acompañada de la encomienda de recibir, revisar y devolver al alumnado sus producciones escritas a lo largo del curso.

Vale la pena apuntar que la investigadora no asistió al total de sesiones del ciclo escolar debido a que durante ese momento ella radicaba en la ciudad de Madrid, de tal suerte que sólo pudo tomar un registro temporal durante una estancia de tres meses que realizó en la Ciudad de México. Durante ese tiempo se acudió a un porcentaje significativamente alto de las sesiones del grupo y en todas ellas la interacción tanto con la docente como con los alumnos fue constante o evidente. Sus participaciones puntuales pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Presentación frente al grupo.
2. Lectura, revisión y entrega en cada clase de los trabajos escritos entregados por los alumnos.
3. Comentarios relacionados con el contenido de la asignatura, aportando ejemplos, analogías o información adicional. Este tipo de participación fue espontánea eventualmente, pues en la mayoría de los casos fue la docente quien invitaba o daba la palabra a la investigadora para aportar algún comentario.<sup>1</sup>
4. Sesión con los alumnos comentando los aspectos de mejora en sus textos escritos (reportes de lectura).
5. Aplicación de cuestionarios.
6. Sesión de elaboración por parte de los alumnos de la representación gráfica del texto cómic describiendo lo ocurrido en la elaboración de una tarea de escritura.
7. Sesión de relectura de sus reportes de escritura y reescritura de información complementaria.
8. Sesión de intervención: elaboración de entrada de Wikipedia con la definición de “pedagogía”.

El registro de las sesiones se realizó a través de un diario de campo y grabaciones de audio. Estos materiales fueron transcritos posteriormente de forma manual para su análisis (Ver Anexo 12. Transcripción de diario de campo).

El registro de cada sesión se realizó en un continuo anotando el mayor número de detalles de la interacción entre alumnos y docente, tales como aspectos relevantes de comunicación no verbal. La organización de la información se dividió considerando las actividades típicas

---

<sup>1</sup> La investigadora tiene un promedio de diez años impartiendo la asignatura de Filosofía de la educación I y II (misma en la que realizaba la observación) y que por ello fue posible este tipo de participación.

del aula (ATA), concepto clave para orientar el primer análisis de los datos y que se explicará a continuación.

En la observación participante de cada clase y en la organización inicial de los datos para su análisis resulta fundamental contar con un criterio para orientar la mirada en un foco específico.

Cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los factores y procesos que va a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. No se puede abarcar todo. Hay que elegir [...] Hay que seleccionar los elementos o las partes del “mapa” que van a ser objeto específico de indagación (Coll & Sánchez, 2008, p. 22).

En tal sentido, acudimos al concepto de *Actividad Típica de Aula* o *ATA*, *ATAs* que Sánchez, García, Rosales y Castellano (2008) retoman de los planteamientos de Lemke (1990). Dicho concepto alude a “cierto tipo de patrón o estructura que se repite en distintos momentos de diferentes lecciones o sesiones: “revisión de tareas”, “explicación” y “discusión”.” (Sánchez, et.al., 2008, p. 110). Cada una de estas estructuras globales contienen a su vez estructuras locales o específicas: episodios y ciclos. Por ejemplo:

- Actividad Típica de Aula (ATAs): Lectura en gran grupo
- Episodios: Activación de conocimientos previos
- Ciclos: Estructuras de participación

Sánchez, et.al. (2008) apuntan que este concepto de la Actividad Típica de Aula puede apelar a dimensiones y marcos teóricos muy diferentes y, como investigadores, han centrado parte de sus estudios académicos en analizar este constructo teórico y otros derivados de éste, aplicado a diversos procedimientos (Ver Sánchez, et.al, 2008, p. 113).

En el caso que nos ocupa el concepto de ATAs nos ha permitido organizar los datos de la observación participante identificando cuatro actividades típicas de aula:

- Exposición de equipo (en adelante, EE)
- Discusión de texto (en adelante, DT)
- Intervención docente (en adelante, ID)
- Participación de la investigadora (en adelante, PI)

Con este primer criterio de organización, se procedió a la organización de las transcripciones en cinco bloques para facilitar su análisis. En cada sesión se identificó, al menos, una actividad típica de aula.

	Bloque I				Bloque II				Bloque III				Bloque IV				Bloque V		
	Sesión 1-4				Sesión 5-8				Sesión 9-12				Sesión 13-16				Sesión 17-19		
Sesiones	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Actividad típica en el aula (ATA)	ID						ID	ID			ID					ID		ID	
	EE	EE		EE								EE		EE	EE				EE
			DT		DT	DT		DT	DT							DT	DT		
						PI	PI			PI			PI					PI	

**Tabla 4. 3.** Actividades típicas de aula registradas y analizadas en la observación participante.

(EE= Exposición de equipo. DT= Discusión del texto leído. ID=Intervención docente.

PI= Participación de investigadora. s/r = sin registro) *Fuente.* Elaboración propia.

A continuación el cuadrante que describe cada una de las ATAs consideradas para la organización y análisis de la información:

Exposición de equipo (EE)	Discusión del texto leído (DT)
Se refiere a la presentación que cada uno de los equipos realiza frente al grupo para introducir un tema. Posterior o dicha exposición, el equipo organiza una actividad de aprendizaje en la que involucra al resto del grupo. El número de integrantes del equipo no rebasaron cuatro participantes y la consigna para organizar la actividad de aprendizaje es libre, de tal manera que las actividades propuestas fueron a juicio total de los integrantes del equipo. La exposición es conducida por el equipo; en ella están presentes los procesos de lectura (en tanto el equipo contextualiza al autor) y de escritura (en tanto el equipo genera una presentación power point para dirigirse a sus compañeros y entrega un trabajo escrito a la docente, derivado de la investigación del autor del texto fuente).	Se refiere a la puesta en común de la lectura que previamente le fue indicada al grupo por la docente y para la cual elaboraron un reporte de lectura. La discusión del texto leído incluye tanto las intervenciones docentes para explicar, interrogar, aclarar, ejemplificar, entre otros, así como las participaciones de los alumnos con comentarios, dudas, inquietudes, afirmaciones. Esta actividad la conduce en su totalidad la docente. Se registra la participación de la investigadora en este rubro cuando su intervención se relacione directamente con la discusión del texto. La lectura está presente, en tanto la acción está orientada al análisis de comprensión del texto fuente; la escritura está presente, en tanto se hace uso del reporte solicitado a los estudiantes para estudiar el texto.
Intervención docente (ID)	Participación de la investigadora (PI)
Se refiere a todas aquellas participaciones de la docente que no se encuentran en el marco de una discusión de texto o de intervenciones durante la exposición de equipos. Entre ellas: aclaraciones, recomendaciones, sugerencias o notificaciones sobre tarea, indicaciones sobre	Se refiere a las intervenciones de la investigadora cuando éstas orientaron la producción de textos escritos o bien, en la aplicación de alguno de los instrumentos de recolección de datos. La naturaleza de estas participaciones no fue espontánea sino previamente consensuada con la

evaluación, acciones o comentarios sobre control de disciplina, entre otras.	docente para su ejecución. Si bien estas contribuciones fueron conducidas por la investigadora, la docente intervino para regular las indicaciones según su propio juicio.
--	--

**Tabla 4. 4.** Actividades Típicas de Aula en sesiones observadas (ATA) *Fuente.* Elaboración propia.

El método comparativo constante exige, como su nombre lo indica, un análisis de ida y vuelta, de permanente regreso a los datos para afinar así los marcos interpretativos que se están consiguiendo. En este sentido la primera ronda de análisis se llevó a cabo en el Bloque I de las transcripciones (Sesión 1-4). Este análisis se realizó de manera manual y siguiendo el procedimiento práctico que Sirvent (1999, 2004) sugiere para el análisis cualitativo de datos y retomando los planteamientos de Strauss & Corbin (2002).

Se realizó una primera codificación a partir de dividir en unidades mínimas de significado los datos recabados en cada sesión. Estas divisiones fueron incluidas en una tabla de tres columnas en las que se redactó una primera interpretación colocando una etiqueta o un código a cada una de dichas unidades. En el siguiente fragmento de la transcripción de la Sesión 4 se ejemplifica este proceso (ver el análisis en detalle en el Anexo 13. Primera ronda de análisis de observación de clase.)

Observación (diario de campo)	Interpretación	Aspecto temático
El equipo comienza a exponer. Cinco alumnos están tomando apuntes, copiando lo que aparece en las diapositivas.	El número de alumnos que toma apuntes es relativamente bajo en comparación con el tamaño del grupo: 5 de 40.	Tomar apuntes
El primer alumno (A1) que expone lo hace con fluidez en el habla, no recurre a apuntes o lo hace eventualmente. Él explica aquello que está escrito en sus diapositivas.	A diferencia de participaciones previas de otros estudiantes, la exposición de este alumno es mucho más sólida y segura en su comunicación oral y en la comprensión manifiesta del tema.	Competencias de comunicación oral: alto nivel
La siguiente alumna (A2) expone y comienza con la frase: "Yo les voy a hablar de lo que es..."	Esta muletilla de inicio es recurrente en los estudiantes que están exponiendo. "Yo les voy a hablar de...", "A mi me tocó hablar de/sobre...", "Lo que yo les voy a exponer es..."	Muletillas en comunicación oral

**Tabla 4. 5.** Primera ronda de análisis de los datos de la observación participante.

Sesión 04 (Fragmento). *Fuente.* Elaboración propia

El análisis inicial de este bloque de transcripciones condujo a la obtención de 69 aspectos temáticos, mismos que se sometieron a un segundo análisis para su refinamiento, comparando así esta codificación inicial con la información obtenida en el resto de transcripciones e incorporando, eliminando o agrupando aspectos temáticos según su emergencia. (Ver Anexo 14. Aspectos temáticos de la primera ronda de análisis de la observación de clase, Bloque I). Esta comparación ayudó también al procedimiento de saturación de aspectos temáticos.

En esta segunda ronda de análisis, en que se incorporó las transcripciones de los bloques restantes (Bloque II-V), se utilizó el software de análisis cualitativo de datos MAXQDA, versión 12. (Ver Anexo 15. Codificación de sesiones a través del software MAXQDA).

#### **4. 4. 1. 2. Recolección de datos en la Segunda etapa (en España)**

La recolección de datos en esta etapa se llevó a cabo mediante tres estrategias con sus correspondientes instrumentos: análisis de registros específicos, entrevista semi-estructurada y análisis documental.

##### **4. 4. 2. 1. 1. FE-ESP. Registros específicos**

En el marco de la metodología cualitativa de investigación, los documentos, materiales y artefactos resultan una fuente valiosa para la recolección de información. Estos registros le sirven al investigador para conocer antecedentes o experiencias a partir de la reconstrucción de estas narraciones. Sampieri (2005) señala que entre los principales documentos se encuentran: los documentos escritos personales (certificados, licencias, cartas, diarios, reportes, correos, artículos), los materiales audiovisuales (fotografías, dibujos, videos), los artefactos individuales (ropa, herramienta) y los archivos personales. Todos estos registros pudieron haber sido de dominio privado o público, individual o grupal y, si bien, estos materiales pueden ser obtenidos solicitándole directamente al informante el acceso a éste, también es posible, hacer la petición directa de elaborar el documento a propósito del estudio. Este último caso es el correspondiente a nuestra investigación, pues a efectos de conocer la valoración del alumno sobre la metodología empleada en una de sus asignaturas, se realizó la solicitud expresa y directa de escribir su opinión.

Este registro específico se consideró una fuente principal en información, especialmente por ser escrita directamente por el protagonista objeto de nuestro estudio (alumno). Evidentemente, el anonimato de los participantes se respetó tanto en la transcripción de los registros, como en su alusión en el desarrollo y análisis de la información.

#### **4. 4. 2. 1. 2. FE-ESP. Entrevista semi-estructurada**

La entrevista es, por excelencia, la técnica esencial de recolección de información en la metodología comprensiva (cualitativa) en tanto permite el encuentro directo entre el investigador y el sujeto de investigación. La particularidad de esta técnica es que permite acceder a percepciones, creencias y supuestos del entrevistado que, en otras técnicas de recolección no es posible obtener.

Tomando la experiencia de la entrevista realizada en el contexto mexicano, consideramos pertinente tomar como base la misma guía de preguntas para comenzar nuestra conversación con la docente el contexto español. Evidentemente el rumbo de la información derivó en preguntas adicionales que daban cuenta de aspectos temáticos diferentes a los expresados en el nivel antecedente.

En virtud de que la mayoría de los estudios sobre alfabetización o prácticas sociales en la enseñanza hacen énfasis en las prácticas de lectura y no de escritura, no contamos con modelos previos para abordar estas prácticas por lo que, a partir de la bibliografía revisada y de nuestros propios focos de interés, organizamos ejes de indagación sobre los cuales inquirir. Así pues, la entrevista a la docente se formuló a partir de tres ejes desde los cuales se orientaron las preguntas particulares:

- Competencias de escritura presentes
- Prácticas de escritura presentes
- Práctica reflexiva en relación con la escritura académica
- Vínculo de las prácticas de escritura académica con las competencias profesionales

La elección de la entrevista semi-estructurada en la recolección de datos nos permitió obtener cierta flexibilidad en el diseño de nuestro instrumento. Es decir, en la medida que sostuvimos las primeras entrevistas afinamos las preguntas en lo particular hasta obtener una versión final. Por ejemplo, en nuestra primera versión, las preguntas estuvieron agrupadas en cada uno de los ejes descritos. Sin embargo, en la aplicación de las



entrevistas vimos que las respuestas de los informantes iban de manera libre y, en escasa ocasión, en el orden propuesto en nuestra guía. De ahí que optamos por organizar las preguntas atendiendo a la secuencia de respuesta que con mayor frecuencia se detectó en las respuestas. Evidentemente cada informante mantiene una propia lógica y curso en la conversación, pero la reorganización de las preguntas nos permitió dar un seguimiento uniforme a nuestra intervención. La duración de la entrevista fue en promedio de hora y media. De esta intervención se realizó la versión transcrita. Ver Anexo 16. Entrevista docente (España).

#### **4. 4. 2. 1. 3. FE-ESP. Análisis documental**

El enfoque metodológico de nuestra investigación se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, debido a qué propósito central es obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes se acude con frecuencia a la información recabada a través del lenguaje escrito. Dicho material puede obtenerse en la solicitud explícita al informante (como lo fue la elaboración de un cómic), o bien, puede encontrarse en registros previamente realizados por el participante, estar publicados o contenidos en alguna base de datos oficial. Entre los materiales publicados, acudimos a la guía de prácticas que este docente elaboró y difundió con un doble propósito: servir de orientación al alumnado de su curso y de aporte para el grupo de docentes interesados en esta asignatura o en aquellas que se le relacionan. Ver Anexo 17. Guía didáctica del docente (España)

#### **4. 4. 2. RECOLECCIÓN DE DATOS. FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA (ONLINE)**

La recolección de datos en esta fase se llevó a cabo mediante tres estrategias con sus correspondientes instrumentos: representación análisis de registros específicos (entre participantes de la formación), análisis de registros específicos (entre mediadora y participantes) y análisis documental.

##### **4. 4. 2. 1. FED-OL. Registros específicos**

La recolección de datos en esta fase de la investigación se llevó a cabo mediante los documentos elaborados por los participantes en su interacción dentro del Campus virtual a través de los foros, principalmente. En todos estos caso se conservó el anonimato de la

participación ante el análisis de lo escrito. Ver Anexo 18. Registros y producciones de los docentes en la fase experimental-descriptiva (*online*)

#### **4. 4. 2. 2. FED-OL. Análisis documental**

El sustento teórico para el uso del análisis documental en la investigación cualitativa ya ha sido previamente justificado. A efectos de realizar la recogida de datos en esta fase de la investigación se acudió a los documentos elaborados por ellos en el marco de las prácticas o solicitudes del curso. Como ha sido expuesto, la conclusión de este curso online derivó en la elaboración de una secuencia didáctica que los profesores desarrollaron para su asignatura, la cual se convirtió en nuestro instrumento de análisis.

### **4. 5. Población y muestra seleccionada**

La población y muestra seleccionada en las dos fases de la investigación ha sido mencionada previamente, quedando configurada del siguiente modo:

#### **4. 5. 1. FASE EXPLORATORIA**

La fase exploratoria de esta investigación exigió necesariamente el encuentro directo con docentes y alumnos para recabar la información correspondiente. A continuación se describen los criterios para la selección de muestra y de inmersión en el trabajo de campo.

##### **4. 5. 1. 1. Primera etapa (en México)**

La población de esta primera etapa exploratoria (en México) comprende un amplio universo al que se accedió únicamente en una muestra significativa a partir de un muestreo de conveniencia.

##### **4. 5. 1. 1. 1. FE.MEX. Población**

En correspondencia con la naturaleza de la investigación cualitativa se realizó un procedimiento intencional para el muestreo; es decir, acudimos aquellos informantes ricos en información acerca del tema que nos ocupa y con una clara disposición a cooperar en la investigación. Para el caso de esta fase y los objetivos correspondientes en la investigación acudimos a docentes y alumnos de un entorno universitario. El promedio de alumnos en

esta generación se encuentra entre 600 alumnos (UNAM, 2011); y cada grupo tiene aproximadamente 40 alumnos, entre los cuales uno de estos grupos es nuestra muestra.

#### **4. 5. 1. 1. 2. FE.MEX. Muestra: método de selección**

El contexto de inmersión de la investigadora al trabajo de campo y los datos referentes a la muestra observada ya han sido descritos en los informes previos de cada instrumento. Sabemos que se trata de un grupo de 38 alumnos de primer semestre de la licenciatura en Pedagogía y que la investigadora asistió a 25 sesiones de las que conforman el curso semestral.

La docente entrevistada es profesora titular. En su actividad docente cuenta con más de 20 años de ejercicio. Es licenciada y doctora en pedagogía. Imparte las asignaturas de Filosofía de Educación, Historia General de la Educación, e Historia de la Educación en México. Su país de origen es México.

Podemos observar en consecuencia que nuestra muestra está formada por 39 participantes, lo cual, cumple con el estándar recomendado para este tipo de estudio geográfico. Diversos autores (Sampieri Hernández, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010) señalan como un mínimo establecido entre 30 y 50 casos.

La selección de la muestra en que se llevó a cabo la investigación se realizó bajo el criterio de conveniencia (Izcara Palacios, 2014).

#### **4. 5. 1. 2. Segunda etapa (en España)**

La población de esta primera etapa exploratoria (en España) comprende un amplio universo al que se accedió únicamente en una muestra significativa a partir de un muestreo de conveniencia.

##### **4. 5. 1. 2. 1. FE.ESP. Población**

La Universidad Complutense de Madrid, matriculó el ciclo escolar 2010-2011 un aproximado de 79,153 (IE, 2015). A efectos de nuestra investigación, una muestra representativa típica cumplió con los objetivos previstos.

#### **4. 5. 1. 2. 2. FE.ESP. Muestra: método de selección**

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un criterio de conveniencia siendo la docente integrante del grupo de investigación al cual la investigadora está adscrita en el marco de su elaboración de tesis, en este sentido ambas comparten una temática de interés una línea de investigación común (proceso de escritura). Con seis años de experiencia, profesora universitaria. El grupo de alumnos, por su parte, son alumnos de primer semestre del grado de maestro en educación infantil y en educación primaria, mayores de 18 años (N=25).

El grupo de investigación al que se alude es el Grupo de investigación UCM, Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas -ref. 940816- dirigido por la Dra. Estela D'Angelo Menéndez.

#### **4.5.2. FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA (ONLINE)**

En este apartado se describe el criterio de selección de la muestra así como las características del grupo conformado para esta fase de intercambio docente *online*.

##### **4.5.2.1. FED.OL. Población**

La profesión de origen de esta población es totalmente diversa (pedagogía, bibliotecología, historia, antropología y ciencias políticas), los años de experiencia docente (de profesor adjunto a profesor pensionado), el grado de manejo y familiaridad con herramientas TIC (entre ellas las plataformas virtuales) y, obviamente, todas aquellas características personales y de estilo de aprendizaje. Esta diversidad, por su parte, fue complementada con aquellos aspectos que identificaron a los docentes entre sí y motivaron el encuentro formativo. A saber, una problemática común y la inquietud de comprenderla, la necesidad de compartir con otros docentes dichas dificultades y, finalmente, el deseo manifiesto de buscar alternativas de solución o manejo

#### 4.5.2.2. FED.OL. Muestra: método de selección

Esta experiencia de intercambio contó con la participación de diez docentes universitarios de instituciones y carreras diversas que fueron convocados por la investigadora. Se optó por un muestreo intencional en cadena, denominado también muestreo de avalancha (Izcara Palacios, 2014, pág. 80) que consiste en la identificación de informantes clave que, a su vez, ponen al investigador en contacto con otros nuevos informantes. En un acercamiento inicial con cada uno de los participantes, se detectaron intereses e inquietudes comunes que sirvieron de base para el diseño de la propuesta de intercambio *online*. Evidentemente, en la conformación de esta muestra sólo consideramos dos factores relevantes: ser docente universitario y tener la disponibilidad a trabajar en el curso de formación sobre prácticas de escritura en el aula relacionadas con su propio entorno cotidiano. En la siguientes figuras se observan las características generales de los participantes en esta experiencia:

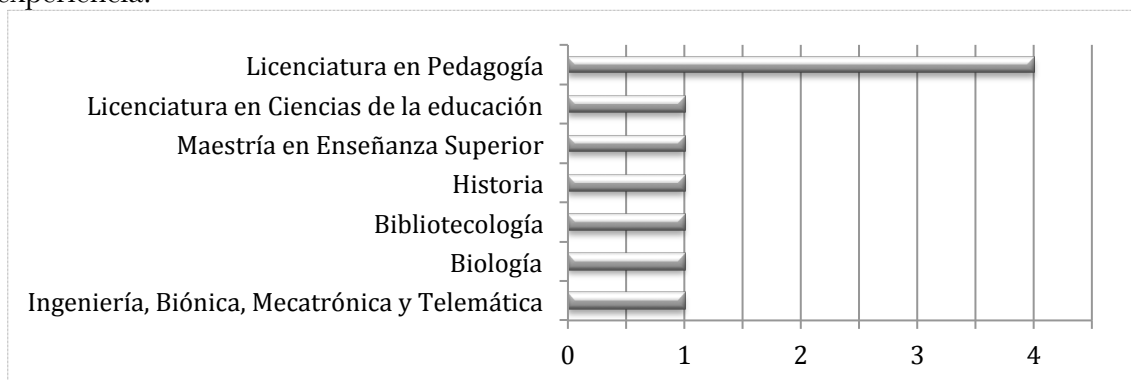


Figura 4.10. Docentes participantes según la carrera en que imparten clase.

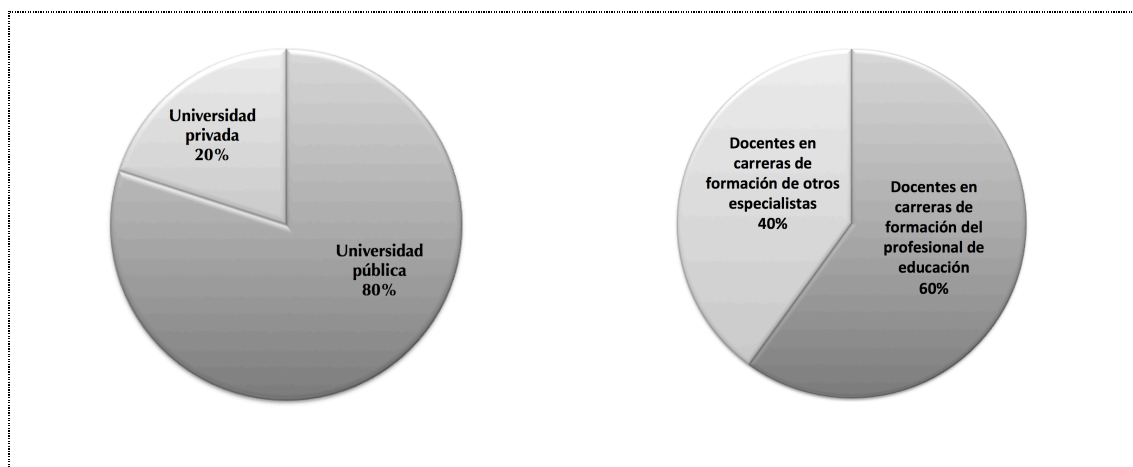


Figura 4.11. Docentes participantes según el tipo de universidad y área de trabajo.

## 4. 6. Fuentes de información

Es innegable que la formación inicial de los profesionales posee una cualidad compleja en la que intervienen numerosos protagonistas, variables y perspectivas que la afectan y que no pueden ser abarcadas en su totalidad para su análisis. Esta limitante epistémica del investigador es resuelta desde la metodología cualitativa en tanto se consideren diversas fuentes de información para alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio. Trabajos de investigación en el ámbito educativo están dando cuenta del empleo de esta metodología (Roldán, Vázquez, & Rivarosa, 2011) y se convierten en nuestro antecedente inmediato.

En el proceso de formación universitaria son numerosos los participantes considerados como informantes valiosos. Hemos elegido prioritariamente el encuentro con docentes y alumnos en tanto ellos son los protagonistas directos de dicho proceso enseñanza-aprendizaje. No negamos la valía de las autoridades institucionales o políticas en la configuración de prácticas en derredor de los textos académicos y, por tanto, como fuentes útiles de información; sin embargo, a efectos de explorar la práctica cotidiana de escritura, consideramos que en los docentes y alumnos encontraríamos esta aproximación. Nos hemos acercado a ellos de manera directa o indirecta por lo que nuestras fuentes de información han de ser primarias y secundarias. En la siguiente tabla puede verse información concentrada sobre las fuentes empleadas en la presente investigación.

Fase de la investigación	Fuentes primarias	Fuentes secundarias
Fase exploratoria (en México)	Representación gráfica, cuestionarios, entrevista y observación	---
Fase exploratoria (en España)	Entrevista semi-estructurada	
	Registro específico	Análisis documental
Fase exploratoria	Registro específico	---

**Tabla 4.6.** Fuentes primarias y secundarias de la investigación

#### **4.6.1. FUENTES DE INFORMACIÓN. FASE EXPLORATORIA**

Consideramos fuente de información a aquellos lugares, grupos o individuos en los que potencialmente se encuentran datos que permiten el conocimiento y comprensión de un tema o problema de investigación (Rodríguez, et.al, 1996). En este sentido, en el marco de la investigación cualitativa, se consideran relevantes como fuentes de información aquellos datos que surgen de la vida cotidiana, de aquello que le preocupa a la gente. De ahí nuestro interés de acercarnos directamente con los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: docentes y alumnos.

##### **4.6.1.1. Primera etapa (en México)**

Las fuentes de información de esta etapa son, esencialmente, docentes y alumnos, debido a que nuestro propósito fundamental en este momento de la indagación es explorar el mayor número de elementos que rodean a las prácticas de escritura en el aula.

##### **4.6.1.1.1. FE.MEX. Fuentes primarias**

Corresponde a las fuentes primarias todos aquellos datos que se tienen directamente del informante. En esta etapa todas nuestras fuentes son primarias, en virtud de que este grupo se convierte en el grupo inicial de nuestra investigación. Las fuentes del caso son: representación gráfica, cuestionarios, entrevista y observación participantes. Especialmente, la representación gráfica del texto cómic supuso una novedad en el diseño de la investigación debido a la cualidad narrativa de este instrumento. El cuestionario, a su vez, instrumento natural de la investigación cuantitativa, aportó elementos valiosos para la comprensión de nuestro fenómeno. La entrevista semi-estructurada y la observación participante son, por definición, fuentes primarias indiscutibles e inevitables en investigaciones de corte comprensivo.

##### **4.6.1.1.2. FE.MEX. Fuentes secundarias**

Para esta etapa exploratoria en México no se contó con ninguna fuente secundaria. La labor de indagación se realizó únicamente acudiendo directamente a los informantes. Beneficio la investigación en tanto pudimos obtener información basta, profunda y,

evidentemente cercana al participante. Consideramos que esta elección aportó beneficios considerables a este primer acercamiento.

#### ***4.6.1.2. Segunda etapa (en España)***

El propósito de esta segunda etapa está centrada aún en la exploración inicial de un contexto determinado. De ahí la necesidad de acudir a docentes y alumnos de manera directa o indirecta para la obtención de información relevante a nuestro propósito de indagación.

##### ***4.6.1.2.1. FE.ESP. Fuentes primarias***

Las fuentes primarias, tal como ha sido comentado, proporcionan datos de primera mano, pues se trata de documentos que contienen los resultados de los estudios correspondientes. Para el caso de esta etapa de la investigación acudimos a una fuente primaria: la entrevista a docente. Consideramos que esta era fundamental para comprender la perspectiva, el discurso acerca de sus prácticas y la epistemología expresada en relación con su asignatura, la disciplina y, por supuesto, la lectura y la escritura.

##### ***4.6.1.2.2. FE.ESP. Fuentes secundarias***

Las fuentes secundarias reprocesan información de primera mano misma que puede encontrarse disponible físicamente o ser solicitada directamente al informante. Para el caso que nos ocupa utilizamos una fuente secundaria en esta fase de la investigación exploratoria: el análisis documental. Acudimos a una publicación de carácter didáctico que el docente titular de la asignatura había publicado. En dicho material el docente expone los fundamentos de su asignatura y describe cada una de las prácticas que habrán de realizar los estudiantes a lo largo del curso. Este documento resulta valioso porque informa sin filtro alguno, la información tal y cual la conciben docente. Así pues, podemos ver en el marco global del asignatura, qué sentido y función cumplen los textos escritos para el aprendizaje.



#### **4.6.2. FUENTES DE INFORMACIÓN. FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA (ONLINE)**

La investigación cualitativa, como ha sido mencionado, obtiene –o procura obtener– información de contenidos cotidianos en que las expresiones de los informantes son naturales y, por tanto, ricas en matices y aspectos interpretativos. En este sentido, se ha procurado convertir esta experiencia de intercambio docente *online* en un espacio cotidiano de diálogo sobre preocupaciones comunes. Consideramos que este matiz de búsqueda sólo habría de conseguirse en un contexto real centrado en el tema que ocupa esta investigación.

##### **4.6.2.1. FED.OL. Fuentes primarias**

Tomando en consideración que la modalidad de interacción en esta experiencia de intercambio se trata de un entorno virtual, consideramos pertinente recabar información derivada de dicho marco. Es decir, acudimos directamente a la producción escrita del participante producida en dos sentidos: ya sea en un contexto de comunicación entre participante-participante, o bien sea, en participación directa del mediador en las actividades propias del curso. Las actividades de interacción registradas estuvieron presentes en el foro del Campus virtual (Ver Anexo 19. Transcripción de interacciones en el foro del campus virtual). Por otra parte, se realizó un análisis de las secuencias didácticas que dichos docentes produjeron. (Ver anexo 20. Secuencias didácticas de los docentes).

##### **4. 6. 2. 2. Fuentes secundarias**

En la recolección de datos para esta fase experimental-descriptiva no se consideraron fuentes secundarias. Si bien en el curso, los docentes participantes compartieron algunas de sus publicaciones académicas, éstas fueron utilizadas únicamente con fines didácticos en el marco de la propuesta de intercambio a efectos de aportar aspectos temáticos adicionales a los que se observan a través de la producción escrita directa.

## **CUARTA PARTE**

# **Desarrollo de la investigación y análisis de datos**



# Capítulo 5

## Trabajo de campo y recolección de datos en la primera etapa de la fase exploratoria (en México)

### Presentación de capítulo

La presente investigación aborda, en su primera fase, un proceso de indagación exploratoria de prácticas de escritura académica como generadoras de aprendizaje, en materias de distintas carreras universitarias del campo educativo.

En esta fase se pretende describir, de acuerdo con los aportes de la revisión bibliográfica aportada en el capítulo 2, algunas características del interjuego originado en el interior de experiencias relacionadas con las prácticas de escritura académica. Sin pretender generalizar las distintas experiencias, las descripciones precisas de las prácticas pueden resultar de interés para interpretar comportamientos típicos del objeto de estudio en distintos contextos, al considerar que el carácter colectivo del saber pedagógico universitario lo permite.

De acuerdo con su recorrido formativo –y no a un propósito comparativo–, la investigadora se interesa por focalizar este proceso de investigación en dos contextos universitarios con diferentes características organizativas: México y España. Esta situación ha generado que la fase indagatoria se divida, a su vez, en dos etapas; la primera, realizada

en el ámbito universitario mexicano. Mientras que, la segunda etapa, referida a España, será analizada en el siguiente capítulo.

Se pretende conformar una visión global de las perspectivas y tipos de prácticas que los protagonistas —docente y alumnado— asumen y comparten en torno a la escritura de formación académica. Se busca comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico y, con ello, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura? ¿Qué tipo de prácticas de escritura están presentes? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción? ¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas? ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve? ¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual? ¿Se ponen en común las distintas producciones? ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? ¿Son semejantes estas competencias con el perfil profesional que, en la actualidad, se demanda de los profesionales de la educación? En síntesis, podemos señalar que esta etapa exploratoria responde a la pregunta esencial: ¿qué ocurre?

La tarea de explorar el sentido que tienen los procesos de escritura en el ámbito de un aula universitaria, así como las características en que los mismos se establecen, han orientado esta primera fase de la investigación a la elaboración de un diseño metodológico de carácter cualitativo-interpretativo, con el propósito de alcanzar un panorama comprensivo acerca del valor dado a las interconexiones entre dichos procesos y los aprendizajes disciplinares. Esta decisión mantiene coherencia con los objetivos generales que guían este estudio a través de sus dos fases (una, exploratoria —con sus dos etapas: México y España— y otra, experimental-descriptiva), tal como ha sido mencionado en capítulos previos. Es decir, si tenemos en cuenta que las interrogantes que guían la fase exploratoria de la investigación se asientan en un planteamiento epistemológico comprensivo-interpretativo, el diseño metodológico cualitativo asumido contempla el uso de las siguientes estrategias para la recolección de información relevante en el contexto mexicano, tal como se señala a continuación:

Inciso	Informante	Instrumento	Objetivos de indagación
5.1	Alumno	Representación gráfica del texto: cómic	Análisis del discurso explícito e implícito de los estudiantes, en relación con el proceso de escritura para resolver tareas de aprendizaje disciplinar: ideas, emociones y acciones.
5.2.	Alumno	Cuestionario	Referir la trayectoria escolar de los estudiantes en cuanto a las prácticas frecuentes de escritura preuniversitaria y en el nivel superior.
5.3	Docente	Entrevista	Identificar la conceptualización del docente sobre escritura, disciplina, asignatura y ámbito profesional.
5.4	Interacción en el aula (observación participante)	Diario de campo	Registrar elementos presentes, que incidan en la producción de textos escritos, durante la interacción en clase.

**Tabla 5. 1.** Técnicas de recolección de información en la primera etapa de la fase exploratoria (en México). *Fuente.* Elaboración propia.

El tratamiento de la información obtenida a través de las estrategias señaladas se reduce a segmentos mínimos dotados de significado relevante para la investigación, utilizando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) asentado en los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

En el apartado correspondiente a cada instrumento, se puntualiza y describe el tratamiento analítico realizado que, en términos generales, siguió el proceso básico de dicho método:

- a) Comparación de incidentes que permitan encontrar unidades de sentido (aspectos temáticos), a las que se les asignan códigos que los representan.
- b) Agrupación de dichos códigos en categorías una vez identificadas sus semejanzas conceptuales (Strauss & Corbin, 2002) o temas recurrentes (Sirvent, 2004).
- c) Conceptualización teórica, a partir de la integración y descripción de las categorías, sus propiedades y la exploración de sus interrelaciones.

- d) Escritura de la teoría que integra y registra coherentemente en informes los alcances de la investigación desde conceptos y formulaciones que han emergido de los datos empíricos.

La exposición de los resultados, para cada una de las estrategias de recolección de datos y su posterior análisis, se organizó siguiendo la estructura general de presentación de informe cualitativo de Sampieri et al. (2010), donde se describen e integran los siguientes apartados: Resumen; Antecedentes y justificación del instrumento; Planteamiento del problema y objetivos de indagación del instrumento; Aspectos temáticos identificados; Generación de categorías y subcategorías; Descripción de categorías y subcategorías; y Discusión de resultados.

Comencemos así con la descripción del trabajo de campo, recolección y análisis de la primera etapa, referida únicamente a los datos obtenidos en México.

## **5. 1. Perspectiva del alumno: recolección de datos a través de la representación gráfica del texto cómic**

Escribiré las ideas para darme una idea cómo quedará mi escrito, cuáles ideas quiero que vayan primero y cuáles después... Luego leeré lo que escribi para ver si me gustó o si tengo que corregir algo.

CA19-L4<sup>1</sup>

Cuando vi el tamaño del texto me asusté un poco porque era mucho.

CA17-L1

### **5. 1. 1. RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL TEXTO CÓMIC**

Con el propósito de conocer la perspectiva conceptual y vivencial de los estudiantes ante una tarea ordinaria de escritura, se solicitó, a un grupo de 38 alumnos del primer semestre de la carrera de Pedagogía, elaborar un cómic donde expresaran y narraran las vivencias y eventos ocurridos al realizar una tarea ordinaria, como escribir un reporte de lectura.

El material recopilado se analizó atendiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) que, utilizando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) permite identificar segmentos mínimos dotados de significado relevantes para la investigación.

En la etapa analítica, donde se segmentó la información, se identificaron 45 aspectos temáticos, presentes en las primeras 10 transcripciones de los cómics. Se observó la

---

<sup>1</sup> CA19-L4= Cómic Alumno 19-Línea 4, según la nomenclatura de etiquetado de los instrumentos recolectados.



ocurrencia del fenómeno de la saturación de los aspectos temáticos dentro de este primer grupo analizado. Con éstos, se recompuso la información dividida en forma de categorías y subcategorías emergentes, mismas que se definieron en términos de sus propiedades y dimensiones.

Se identificaron 17 categorías agrupadas en cuatro apartados: *Ideas*, *Emociones*, *Acciones* y *Contextos*. Un dato significativo en el análisis emergió al advertir que los estudiantes, además de informar qué pensaron, sintieron e hicieron —tal como se les solicitó en la consigna de escritura—, también aportaron información sobre el contexto en que dichas expresiones ocurrieron.

El análisis interpretativo de la información categorizada reveló que los estudiantes abordan, resuelven y viven la tarea desde dos modelos procedimentales-actitudinales claramente diferenciados, cada uno respaldado y conformado por diferentes perspectivas conceptuales sobre la definición y el propósito de la tarea de reporte de lectura solicitado. Mientras que, para algunos estudiantes, la tarea de reporte de lectura consiste en la generación de un producto escrito que expone, en modo sintético, las ideas principales encontradas durante la lectura, para otros, consiste en la generación de un producto escrito que comunica, en modo sintético, contenidos relevantes entendidos y tratados en el texto de tarea.

En el primer modelo, las acciones de identificación de *ideas principales* en el texto de lectura, su traslado mecánico al texto en composición, la redacción para su enlazamiento y la generación del escrito final, se presentan como necesarias y suficientes para cubrir el objetivo personal de cumplir con el requisito escolar de la tarea asignada por el docente, desde una motivación de necesidad y deber. En el segundo modelo, las acciones de identificación y comprensión de información relevante en el texto de lectura, su recopilación y redacción, con base en la información recopilada, son las que se presentan como necesarias para cubrir el objetivo personal de comunicar información relevante comprendida, desde una motivación de deseo y sentido de oportunidad.

Adicionalmente se observa que el binomio de Ideas de conceptualización de tarea: *definición técnica* y *propósito personal*, aparece como una relación central interdependiente, que causa el modelamiento diferenciado de los procesos y orquesta, selectivamente, a sus componentes con distribuciones y secuencias específicas, en torno a las acciones centrales de la tarea (lectura, escritura, y rescritura). La influencia causal y modeladora de dicho

binomio es observable en el componente de las decisiones implícitas y explícitas de la misma. Esta influencia, también, se extiende a las narraciones de los procesos de tarea, como los cómics que les fueron solicitados.

Al hallarse expuestos a la misma información de la asignatura, así como a una idéntica solicitud de tarea por parte de la docente, cabe preguntar: ¿Por qué unos estudiantes optan por seguir un modelo de cumplimiento de requisitos mínimos, motivado por las perspectivas personales de necesidad y deber, mientras que otros optan por un modelo más elaborado de comunicación de contenidos relevantes comprendidos, originado por las perspectivas personales del deseo y el sentido de oportunidad? ¿Por qué la mayoría de los estudiantes del caso optan por el primer modelo para la resolución de su tarea?

Los datos identificados y generados durante el análisis sugieren que, en la utilización del concepto de *adecuación* (entre la tarea solicitada y los perfiles personales de intereses y competencias de los estudiantes), se puede encontrar una herramienta interpretativa valiosa para la construcción de una propuesta explicativa que responda los interrogantes planteados.

## **5. 1. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL TEXTO CÓMIC**

La producción de textos en la etapa inicial de aprendizaje involucra múltiples factores, que nos exigen ampliar la mirada en su estudio y en la comprensión de éstos. El reconocimiento y la caracterización reciente de las asignaturas universitarias, como espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias y no equiparables a las de otros niveles educativos; la valoración de dichas prácticas como cimientos de aprendizajes disciplinares universitarios, y la identificación del proceso de formación lectora-escritora especializada de los estudiantes como inherente al proceso de construcción de identidad profesional, dentro del cual la interacción con la comunidad de aprendizaje juega un papel fundamental e irremplazable, invitan a centrar el esfuerzo de estudio y comprensión en los protagonistas centrales, docentes y alumnos, quienes se vinculan al fenómeno de las prácticas de escritura de las asignaturas. ¿Cuáles son las principales dificultades a que se enfrentan docentes y alumnos en la producción de textos de asignatura? ¿A qué lo atribuyen? ¿Qué pueden hacer docentes y alumnos para disminuir dicha problemática?

Con estas inquietudes se optó por centrar la mirada indagatoria en las prácticas de escritura, es decir, en el conjunto de acciones y actividades de escritura que docentes y alumnos desarrollan en las aulas universitarias o en el contexto de aprendizaje global (Kruse, 2013, p. 46). Fijamos la atención, primero, en el alumnado para comprender su perspectiva, Ideas, emociones y acciones en torno a la producción de textos que se solicitan cotidianamente en sus asignaturas. ¿Cómo acercarnos a esta complejidad interna, propia de cada sujeto? El análisis del discurso nos da las herramientas para ello.

Se consideró oportuno analizar el discurso del alumnado a través de una producción gráfico-lingüística, seleccionando para ello el texto historieta o cómic. Se consideró que esta estrategia de recolección de datos resultaba oportuna para el tratamiento interpretativo de los mismos y su triangulación con los aportados por otras fuentes de información, acorde con los objetivos de la presente investigación, en tanto que ofrece las siguientes posibilidades:

- A) Esta modalidad es conocida por la generalidad de los estudiantes, tanto en sus componentes básicos constitutivos como en su estructura expositiva.
- B) Su diseño estructural, en el que se cuenta una historia con situaciones y acciones secuenciadas, a través de dibujos, es adecuado para obtener el relato deseado de los estudiantes sobre su historia vivida de realización de una tarea ordinaria de escritura solicitada dentro de una asignatura.
- C) Su carácter de relativa informalidad en comparación con otras modalidades de escritura y géneros textuales, y su asociación cultural con lo lúdico, podría favorecer la libre expresión, o al menos, una expresión menos restringida, de los incidentes ocurridos durante los procesos de tarea. Estos rasgos de los cómics suelen evocar una respuesta entusiasta en los individuos jóvenes.
- D) Los estudiantes podrían expresar con diferente nivel de consciencia la diversidad de eventos y vivencias ocurridas en sus procesos, ya que dentro de los componentes constitutivos de los cómics se cuenta con la posibilidad de expresar diversos componentes vivenciales de una historia:
  - a) En las viñetas se pueden expresar eventos y acciones secuenciadas que forman parte de una historia vivida.
  - b) En los cartuchos se pueden expresar datos que contextualizan a los contenidos de una viñeta.

- c) En los globos de pensamiento y de diálogo se pueden expresar Ideas y opiniones de los protagonistas del relato referentes a las situaciones, eventos y acciones que viven, ejecutan u observan.
- d) En los dibujos se pueden expresar emociones y sensaciones que experimentan los protagonistas del relato referentes a las situaciones, eventos y acciones que viven, ejecutan u observan.

En síntesis, lo hasta aquí expuesto nos permite confirmar que el cómic ofrece un mundo discursivo de relato interactivo que, como Bronckart apunta (2004), plantea un arquetipo del *contar* (en oposición al *exponer*) y desde una relación de *implicación* (en oposición a una de autonomía). Es decir, es un texto que el sujeto construye desde sí mismo e implicándose en el relato.

### **5. 1. 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN**

#### **A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL TEXTO CÓMIC**

Acceder al mundo interno del estudiante para comprenderlo en relación de su interacción con las actividades de escritura resulta una limitante de la que el investigador parte en todo momento. Es, a través de diversos recursos narrativos, que se está en posibilidad de recabar la información que el sujeto elija contar o exponer. En este sentido, se plantean las siguientes preguntas de investigación ante el instrumento aplicado:

- ¿Qué piensan, qué sienten y qué hacen los estudiantes de este grupo ante una tarea ordinaria de escritura?
- ¿Cuál es la visión de los estudiantes sobre las prácticas de escritura que se solicitan y ejecutan dentro de las asignaturas?
- ¿Cómo las conciben o conceptualizan? ¿Cómo las definen?
- ¿Con qué propósitos las ejecutan?
- ¿Con qué procedimientos y actitudes las abordan, desarrollan y concluyen?
- ¿Cuál es su vivencia dentro de estos procesos?
- ¿Les representa una experiencia más agradable que desagradable?
- ¿Qué competencias les demandan y cuáles desarrollan con éstas?

Con base en dichas interrogantes podemos enunciar los siguientes objetivos de indagación:

- a) Conocer, describir y comprender la perspectiva conceptual y vivencial de una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía ante un evento ordinario de tarea de escritura en alguna de sus asignaturas.
- b) Analizar cualitativamente los datos recopilados para construir una descripción y una explicación que presenten en forma estructurada dicha perspectiva.
- c) Incorporar los resultados del análisis del instrumento en el cuerpo de la tesis doctoral para el análisis conjunto y triangulado de la globalidad de la información y de los eventos investigados, para la elaboración de conclusiones finales del trabajo completo de investigación.

#### **5. 1. 4. LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN LOS CÓMICS.**

##### **LA SEGMENTACIÓN DE LOS DATOS**

En la Tabla 5. 2. se registran los 45 aspectos temáticos emergentes. A lo largo del proceso se procuró que la identificación de aspectos ocurriera en modo uniforme y se respetó la definición de “unidad de análisis” por la cual se buscan los segmentos, que poseen la información mínima con significado y que no se puede descomponer. Se procuró también que la uniformidad en la identificación de los aspectos ocurriera en cuanto al nivel de abstracción para la conceptualización de los mismos. A lo largo de las cinco rondas generales de análisis, identificación, conceptualización, extracción y registro de los aspectos temáticos se fue refinando. Cada esfuerzo particular de este proceso se realizó desde el estado de conocimiento preliminar y presente que se tenía de los datos. En algunos casos, se decidió hacer el registro de algunos aspectos temáticos, desde el nivel de conocimiento logrado por el análisis particular de los mismos, postergando la decisión final sobre su nivel de categorización hasta el análisis en el listado de las categorías y subcategorías. Tal es el caso, por ejemplo, de los aspectos identificados con los números 5, 25, 29 y 32, todos pertenecientes a la categoría final de “Respuestas emocionales negativas ante la tarea”. En términos de uniformidad para el registro se observa que todos estos aspectos pudieron haberse admitido en un solo casillero, bajo la denominación mencionada. Sin embargo, se les clasificó en forma independiente desde el conocimiento específico y avanzado que se tenía sobre ellas hasta la quinta ronda general de análisis; con tal determinación de su conocimiento, derivado de los análisis particulares de la cuarta ronda y con la posposición de la decisión sobre su clasificación final hasta tener el quinto

listado de categorías y subcategorías, y compararlas con las restantes referencias pertenecientes a toda la categoría de las respuestas emocionales ante la tarea.

El nivel de identificación y conceptualización de los aspectos temáticos, logrado para la quinta ronda general, con su cristalización en el quinto listado de categorías y subcategorías, se consideró satisfactorio. Así, se tomó la decisión de dar por concluida esta etapa del proceso analítico. Se presenta a continuación la versión final de la Tabla 5. 2. en la que se recopila el registro de los aspectos temáticos identificados en el proceso de la quinta ronda general de análisis.

Núm.	Aspecto temático
1.	Alude a la presencia de conocimiento del tipo de tarea solicitada
2.	Alude a la presencia de conocimiento del tema de tarea solicitada
3.	Informa del contexto para opción de inicio de tarea
4.	Refiere una perspectiva de significado para la tarea; aborda la tarea como un asunto de necesidad
5.	Expresa emoción negativa ante opciones y acciones de tarea
6.	Expresa obtención de decisión ante vivencia interna de tarea
7.	Informa acción de lectura
8.	Refiere contexto físico de trabajo para acción de tarea
9.	Refiere acción de planificación de tarea
10.	Refiere contexto de lectura
11.	Expresa estado fisiológico-corporal relacionado a la tarea
12.	Refiere contexto de pausa de trabajo
13.	Refiere actividad que realiza mientras no se dedica a la tarea
14.	Expresa respuesta mental ante tarea
15.	Refiere perspectiva de significado para la tarea. Aborda la tarea como un asunto de deber
16.	Informa acción de escritura
17.	Alusión al uso de herramienta de trabajo para la escritura: computadora (ordenador)
18.	Refiere concepción técnica de textualización como anotar sólo las ideas principales, detectadas durante la lectura
19.	Expresa estimación sobre calidad del escrito
20.	Expresa toma de decisión ante ideas de tarea
21.	Informa acción de rescritura
22.	Refiere a la clase como contexto para eventos de tarea

Núm.	Aspecto temático
23.	Refiere percepción de emociones en otros participantes
24.	Refiere conocimiento de notificaciones sobre la tarea que hace la docente, diferentes a la asignación
25.	Expresa emoción negativa ante notificación de la docente
26.	Refiere contexto de escritura y rescritura
27.	Expresa emoción positiva ante eventos de tarea
28.	Expresa estimación sobre la extensión de la tarea
29.	Expresa emoción negativa ante la presencia de más tarea
30.	Alusión al uso de herramienta de trabajo para la escritura: pluma y papel (a mano)
31.	Refiere acción estratégica para rescritura
32.	Expresa emoción negativa ante estimación
33.	Expresa pensamiento con plan general
34.	Refiere contexto para conversación de grupo
35.	Refiere actividad de conversación de grupo sobre la tarea
36.	Alusión a la ausencia de conocimiento sobre la tarea
37.	Refiere conocimiento de notificación de asignación de tarea que hace la docente
38.	Expresa estimación sobre grado de dificultad de tarea
39.	Refiere presencia de acompañante de docente (investigadora)
40.	Refiere acción estratégica para lectura
41.	Refiere acción estratégica para escritura
42.	Refiere concepción técnica de textualización. Redactar texto con base en las ideas relevantes recopiladas, detectadas durante la lectura
43.	Refiere perspectiva de significado para la tarea; aborda la tarea como un asunto de deseo
44.	Refiere actividad que realiza mientras se dedica a la tarea
45.	Alusión a la presencia de conocimiento del número de tarea solicitada

**Tabla 5.2.** Aspectos temáticos identificados en los cómics analizados. *Fuente.* Elaboración propia

### 5. 1. 5. EL PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

#### EMERGENTES, A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS:

#### ETAPA DE RECOMPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este proceso compositivo inició desde el momento en que se tuvo la primera identificación de aspectos temáticos en la primera transcripción. Se quiso ensayar desde ese momento,

en aras de ganar una primera idea del tipo de categorías que podrían presentar ordenadamente al fenómeno investigado. Desde este momento se percibió la demanda creativa a que aluden Strauss & Corbin (2002) y que está implícita en dicho proceso:

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados (González Pinzón, 2009).

El primer dilema significativo, presentado en el proceso, fue el de elegir el tipo de ordenamiento conceptual que podría contener a los aspectos temáticos identificados: uno preconcebido, correspondiente a intereses temáticos conocidos de la investigación, o bien, uno emergente, basado completamente en los datos informados por los estudiantes. En el primer intento se optó por el primer camino, el de las categorías predefinidas, aunque se utilizaron también algunos agrupamientos emergentes de aspectos temáticos semejantes identificados. Al observar y ponderar el resultado obtenido, se decidió seguir en forma definitiva con el camino de la generación de categorías emergentes. La revisión detallada de los contenidos del texto de la *Teoría Fundamental* (Strauss & Corbin, 2002) contribuyó a la toma de tal decisión. En ese momento, la idea de dirigir el esfuerzo analítico hacia el conocimiento emergente de la perspectiva de los estudiantes, sobre las prácticas de escritura de asignatura, ganó fuerza.

Se puede decir que la esencia del presente proceso compositivo de generación de categorías y subcategorías emergentes consistió en los siguientes pasos.

1. La identificación de los aspectos temáticos en las transcripciones.
2. Su conceptualización utilizando nombres que refieren su esencia conceptual.
3. Su extracción y registro en un sistema de “fichaje electrónico”.
4. Su agrupación por semejanzas conceptuales.
5. El análisis particular de las referencias contenidas en cada casillero.
6. La subdivisión y la agrupación de estas para la generación de categorías y subcategorías.



7. La comparación constante entre estas categorizaciones y clasificaciones, y de éstas con la globalidad de los datos en análisis, para su refinamiento.

En la sección de las definiciones de las categorías se exponen los retos particulares encontrados para la identificación, conceptualización, extracción y registro de los diversos aspectos temáticos a partir de los cuales se generaron las categorías y subcategorías emergentes del listado final.

Se presenta a continuación la versión final de la Tabla 5. 3., a partir de la cual se realizó el análisis particular de las referencias contenidas en cada casillero para la generación de las categorías y subcategorías del listado final de la investigación de la presente sección.

Categoría	Subcategoría
<b>IDEAS DEL ALUMNADO RESPECTO DEL PROCESO DE ESCRITURA</b>	
<b>A. Comprensión de la tarea de escritura</b>	Presencia de conocimiento de la tarea de escritura
	Ausencia de conocimiento de tarea de escritura
<b>B. Conocimiento de intervenciones de la docente</b>	Conocimiento de notificaciones de la docente
	Conocimiento de aclaraciones de la docente
	Presencia de la investigadora
<b>C. Ideas de planificación general</b>	Plan general para la tarea de escritura
	Plan general para otras actividades
	Plan general combinado
<b>D. Propósito personal ante la tarea de escritura</b>	Necesidad ante la tarea de escritura
	Deber ante la tarea de escritura
	Deseo ante la tarea de escritura
<b>E. Conceptualización técnica de la escritura</b>	Textualización <i>con traslado</i> de ideas principales
	Textualización <i>con base en</i> ideas principales
<b>F. Ideas de estimación respecto de la tarea de escritura</b>	Estimación de tarea de escritura como extensa
	Estimación de calidad de escrito
	Estimación de dificultad relativa de tarea de escritura

---

**ESTADOS Y RESPUESTAS EMOCIONALES ANTE LA TAREA DE ESCRITURA**

<b>G. Respuestas emocionales ante la tarea</b>	Negativas
	Positivas
	Emociones en otros participantes
<b>H. Estados y respuestas fisiológico-corporales ante la tarea de escritura</b>	Estado fisiológico-corporal ante inicio de tarea
	Respuesta fisiológico-corporal a acciones de tarea
<b>I. Respuesta mental ante la tarea de escritura</b>	Favorable ante opciones y acciones de tarea de escritura
	Desfavorable ante opciones y circunstancias de tarea de escritura
<b>J. Decisiones ante la tarea de escritura</b>	Ante estados y respuestas emocionales
	Ante ideas del proceso de escritura
	Ante estímulos combinados

---

**ACCIONES ANTE LA TAREA DE ESCRITURA**

<b>K. Acciones de planificación de la tarea de escritura</b>	Planificación de escritura
	Planificación de rescritura
	Planificación de motivación personal
<b>L. Acciones estratégicas para la realización de la tarea de escritura</b>	Acciones estratégicas para lectura
	Acciones estratégicas para escritura
	Acciones estratégicas para rescritura
<b>M. Acciones centrales de realización de tarea de escritura</b>	Acciones de lectura
	Acciones de escritura
	Acciones de rescritura
<b>N. Utilización de herramientas para la realización de tarea de escritura</b>	Utilización de ordenador para escritura
	Utilización de pluma y papel para escritura
<b>O. Acciones relacionadas a la tarea de escritura</b>	Acciones con dedicación a la tarea
	Acciones sin dedicación a la tarea de escritura
	Acciones de conversación de grupo

---

CONTEXTOS DE LA TAREA DE ESCRITURA	
<b>P. Contextos escolares para eventos de tarea de escritura</b>	La clase con contexto para evento de tarea de escritura
	Contextos para conversaciones grupales de tarea de escritura
<b>Q. Contextos de realización de tarea de escritura</b>	Contextos para opción de inicio de tarea de escritura
	Contextos para lectura de tarea de escritura
	Contextos para pausa de tarea de escritura
	Contextos para escritura de tarea de escritura
	Contextos para rescritura de tarea de escritura
	Contextos físicos de trabajo para acciones de tarea de escritura

**Tabla 5. 3.** Categorías y subcategorías emergentes de la representación gráfica del texto cómic.

*Fuente.* Elaboración propia.

#### 5. 1. 6. SATURACIÓN DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS

El estado logrado de categorización y clasificación de los aspectos temáticos en la quinta ronda general de análisis se consideró satisfactorio. Se decidió medir en este momento el estado de saturación de los aspectos temáticos identificados y registrados. Para ello, se elaboró la Tabla 5. 4, en la cual se anotó la aparición cronológica de los aspectos temáticos, de su identificación y registro. Con esta información gráfica se realizó el conteo del total de aspectos temáticos aportados por cada transcripción; el conteo de los aspectos novedosos aportados por cada nueva transcripción en el proceso de análisis, y el conteo del acumulado progresivo de los aspectos temáticos, transcripción por transcripción:

**Aspectos temáticos en las transcripciones de los cómics (1ra Parte)**

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A2	+	+					+	+		+			+	+		+			+	+
A3	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+							+
A4		+	+				+	+		+		+		+		+	+			
A5	+	+	+			+	+				+				+	+	+			+
A6		+	+			+	+	+		+			+	+		+			+	+
A7	+	+	+	+		+	+	+		+			+	+		+	+			
A8	+	+	+		+	+	+		+		+			+		+	+		+	+
A9	+	+					+	+		+		+	+	+		+	+			
A10	+	+	+		+	+	+			+		+	+	+		+	+	+	+	+

**Tabla 5. 4.** Saturación de los aspectos temáticos identificados en las transcripciones de los cómics (1ª parte)

**Aspectos temáticos en las transcripciones de los cómics (continuación: 2da Parte)**

C	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
A1	+	+	+	+	+	+	+													
A2	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+							
A3							+	+				+	+							
A4						+								+	+	+				
A5		+	+	+		+	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	
A6	+					+	+			+	+									+
A7	+	+				+		+						+	+	+	+			+
A8	+	+		+		+	+					+							+	
A9		+	+	+	+	+	+										+			
A10		+	+			+		+				+		+	+		+	+		+

**Tabla 5. 4.** Saturación de los aspectos temáticos identificados en las transcripciones de los cómics (2ª parte)

**Aspectos temáticos en las transcripciones de los cómics (continuación: 3ra Parte)**

C	41	42	43	44	45								Totales		Nuevos		Acumulados	
A1													27		27		27	
A2													20		6		33	
A3													16		0		33	
A4													13		3		36	
A5													24		3		39	
A6	+	+	+										20		4		43	
A7	+			+									23		1		44	
A8	+	+			+								23		1		45	
A9				+									18		0		45	
A10	+				+								27		0		45	

**Tabla 5. 4.** Saturación de los aspectos temáticos identificados en las transcripciones de los cómics. (3ª parte) *Fuente.* Elaboración propia

Como se puede observar, con estos conteos se pudo confirmar que la abundancia relativa de aspectos identificados en la primera transcripción (CA1) resultó cierta. Junto con la décima transcripción (CA10), también con 27 aspectos temáticos totales, este par de transcripciones se muestran como las poseedoras del número más alto de aspectos temáticos. Por contraste, con 16 y 13 aspectos temáticos totales, las transcripciones 3ª y 4ª (CA3 y CA4) aparecen como las de menor contenido de aspectos temáticos totales, dato que no sorprende al observar que este par de transcripciones procede de cómics que parecen haberse elaborado sin llegar a la conclusión. El promedio calculado de aspectos totales por transcripción es de 19 (18.8, redondeado en 19).

Por otra parte se puede observar que, en términos generales, después del análisis de la primera transcripción, las subsiguientes aportaron pocos aspectos nuevos cada una. La segunda (CA2) aportó 6 aspectos temáticos nuevos. Restando las aportaciones de las dos primeras transcripciones se obtiene un total de 12 aspectos temáticos nuevos ( $45 - 27 - 6 = 12$ ), aportados por las restantes transcripciones del primer grupo. Este solo dato ya muestra una tendencia de baja aportación de nuevos aspectos para las transcripciones que se analizan después de las dos primeras. Aun así, esta tendencia no define al fenómeno de

la saturación. Como se puede observar en la Tabla 5. 4., las aportaciones de nuevos aspectos temáticos por parte de las penúltimas transcripciones (CA7 y CA8) son muy bajas (de un aspecto nuevo cada una), mientras que las aportaciones de las últimas transcripciones (CA9 y CA10) son nulas. Se tomaron a estos datos numéricos como un reflejo de estabilidad en el fenómeno de la saturación de los aspectos temáticos. Es decir, se piensa que el análisis potencial de nuevas transcripciones no aportaría nuevos aspectos temáticos, o a lo sumo, aportaría solo algunos cuantos más.

#### **5. 1. 7. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES**

En su texto, Strauss & Corbin (2002) señalan que “una vez que se identifica una categoría, el analista puede empezar a desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones específicas” (p. 127). Con el objetivo de dar soporte al ordenamiento conceptual de los datos recompuestos en forma de categorías y subcategorías, se procedió a elaborar las definiciones para éstas: “sin embargo, la razón principal de analizar el ordenamiento conceptual, aquí, es que este tipo de análisis es precursor de la teorización. Una teoría bien desarrollada es aquella en la cual se definen los conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 29).

Se siguieron los siguientes pasos para la elaboración de definiciones de las categorías emergentes:

1. Con base en el tercer listado preliminar de categorías y subcategorías, se elaboró una definición preliminar para cada categoría, siguiendo el esquema aristotélico de asignación de un “género próximo” y de una “diferencia específica”.
2. Se utilizaron algunas preguntas guía para la asignación del género próximo y de la diferencia específica de cada definición.
3. Después, con cada definición preliminar se mencionó las subcategorías contenidas en cada categoría, con una descripción adjunta de los aspectos temáticos contenidos en cada una de éstas.
4. Se propusieron alternativas de aspectos temáticos que podrían quedar contenidos en cada categoría.
5. Finalmente, se expusieron ejemplos de posibilidades de *variaciones dimensionales* para las propiedades de cada categoría.
6. Las definiciones se refinaron durante el progreso en las rondas generales de análisis restantes.

Se presentan a continuación las definiciones elaboradas para las 17 categorías emergentes, originadas en la última ronda general de análisis. Se presentan agrupadas dentro de cuatro aspectos, mismos que fueron objeto de nuestro interés: Ideas del proceso de escritura, Estados y respuestas internas; Acciones; Contextos.

#### *ASPECTO.*

### **IDEAS RESPECTO DEL PROCESO DE ESCRITURA ANTE LA TAREA DE ESCRITURA**

En este apartado se compilan la mayoría de los aspectos temáticos que se observan en los cómics, en forma de ideas relacionadas con la tarea de escritura. De la diversidad encontrada emergieron siete categorías, y solo una de ellas se colocó dentro de la supra-categoría de las acciones de tarea, por la razón de que aparece como una de las etapas de acción de realización de la misma, la de elaboración de un plan específico para la tarea de escritura. Otras referencias a aspectos temáticos diversos aparecen también como ideas, aunque su contenido denota que los estudiantes están comunicando aspectos de otra naturaleza, y que simplemente lo están haciendo en forma “pensada”.

#### *Categoría A. Conocimiento de la tarea de escritura solicitada*

Esta categoría contiene ideas que denotan posesión de información básica e intrínseca sobre la tarea de escritura, es decir, sobre la información dada por la docente que define y caracteriza la tarea de escritura, así como el conocimiento de su tipo y tema. Igualmente, esta categoría contiene ideas o comentarios que aluden a la ausencia de este conocimiento de información básica.

Característico del inicio de los cómics, algunos estudiantes expresan junto al evento de la asignación en el contexto de la clase; otros en el contexto del recuerdo durante una conversación de grupo, inclusive, en un caso, un integrante del grupo le recuerda a otros de la tarea; otros más, en el contexto del inicio de la tarea, ya en su casa sin haber referido el evento de asignación. Contiene, también, el conocimiento sobre el número que representa la tarea en el contexto de la asignatura. Las referencias hechas a la presencia de estos conocimientos informativos quedan contenidas en la primera de dos subcategorías.

La segunda recopila las referencias hechas a la ausencia de los mismos. En los cómics, esta ausencia aparece referida tanto al tipo y tema de tarea, como a las páginas del texto de lectura asignadas para ésta, y siempre correlacionada a contextos de conversaciones de grupo.

Otros ejemplos de aspectos temáticos, que podrían quedar contenidos en esta categoría, son las de ideas con información sobre conceptos relevantes a tratar en la tarea, sobre procedimientos específicos a seguir en la elaboración de la misma, sobre requisitos mínimos por cubrir, sobre relaciones de ésta con otros temas del curso, o bien sobre los objetivos que se persiguen con su asignación y realización, etcétera, así como errores e interpretaciones deficientes de los estudiantes respecto a una parte o la totalidad de la información recibida en la asignación u otra intervención de la docente, y la ausencia del conocimiento de uno o más aspectos.

Las variaciones dimensionales del primer aspecto temático podrían ir desde la presencia de conocimiento elaborado de la información de tarea (tipo y tema), hasta la presencia de conocimiento elemental sobre ésta. O en el eje de la cantidad, desde la presencia cuantiosa de información sobre la tarea hasta la presencia escasa sobre la información para ésta. En el eje del grado de precisión, desde la presencia de un conocimiento altamente preciso de la información hasta la presencia de uno escasamente preciso. Para el segundo aspecto, las variaciones dimensionales podrían ocurrir en el eje de la temporalidad: desde la ausencia prolongada de la información, hasta la ausencia momentánea de ésta. O bien, desde la ausencia total en el conocimiento de los aspectos informados para la tarea, hasta la ausencia parcial en éste.

#### *Categoría B.* **Conocimiento de intervenciones de la docente**

Esta categoría contiene ideas que denotan posesión de otro tipo de información, la de intervenciones que la docente hace para la tarea: las notificaciones y aclaraciones. Incluye también las referencias hechas a la presencia de la acompañante de la docente, la investigadora, protagonista de algunas de las aclaraciones que se hicieron sobre la tarea (aunque en las unidades analizadas sólo aparecen referencias a su presencia en la clase).

En una primera subcategoría se recopilan las notificaciones: la de asignación de tarea, la de recordatorio, así como las notificaciones de la fecha de entrega original, y del primer y



segundo cambio para esta. En una segunda subcategoría se encuentra la referencia que hizo una estudiante a la aclaración de la docente sobre la elaboración de la tarea: *“la maestra empieza a decir cómo deben ser los reportes de lectura (CA8-L11)*. En la tercera y última subcategoría, las referencias a la presencia de la acompañante de la docente. Podríamos decir que desde la perspectiva de los estudiantes, esta protagonista de los cómics aparece como una extensión autorizada de la voz e intenciones de la docente, de sus intervenciones.

Otras formas de intervención de la docente podrían quedar compiladas en esta categoría. Por ejemplo, el dar respuestas a preguntas de los estudiantes sobre la tarea, la puesta en práctica de ejercicios de clase para la clarificación de procedimientos y objetivos de tarea, o bien, para la profundización en la comprensión del tema en estudio, la ejecución de evaluaciones sobre el estado de avance de la tarea en un punto intermedio de su desarrollo, etcétera.

Las variaciones dimensionales para los aspectos de esta categoría podrían encontrarse en el eje de la cantidad: desde intervenciones numerosas de la docente, hasta intervenciones escasas. En la distribución temporal: desde la dominancia de las intervenciones tempranas, cercanas al evento de asignación hasta la dominancia de las intervenciones tardías, cercanas al evento de entrega de tarea. Con carácter de mayor relevancia, en el de la oportunidad: desde las intervenciones oportunas, hasta las inoportunas o sobradas. O bien, en el de la claridad: desde las intervenciones claras y comprensibles hasta las confusas e incomprensibles. Podría tenerlas también en la modalidad de intervención, desde las intervenciones directas, hasta las intervenciones indirectas, mediadas por otras personas, como la investigadora.

### *Categoría C. Ideas de planificación general*

Esta categoría contiene las ideas que expresan la formulación de un plan general para la tarea u otras actividades concurrentes a ésta. En los datos se encontraron dos formas de planeación general, conceptualizadas aquí como subcategorías. En la primera se agrupan aquellas ideas que muestran elaboración de un plan general para la tarea (planificación de la secuencia y distribución de etapas de la tarea), en la que los estudiantes expresan que comenzarán con una parte de la tarea, continuarán con otra (secuencia), y abordarán una parte un día y otra u otras partes en otro día o días (distribución).

Esta planificación, cuando se reporta, aparece como característica del inicio del cómic, como la segunda o tercera vivencia significativa; después de las referencias al conocimiento del tipo y tema de tarea y de las notificaciones de asignación. En la segunda subcategoría se encuentra un pensamiento que muestra planificación general para otras actividades distintas a la tarea, en la que el estudiante informa haber trazado un plan para abordar la realización de tarea de otra asignatura. En una tercera subcategoría se alberga un pensamiento más que expresa la elaboración de un plan general combinado: para una actividad de descanso y para una actividad de tarea. Se considera relevante hacer aquí la distinción entre estas ideas y otras que también expresan planificación, las compilados en la categoría denominada “acciones de planificación de tarea”. Una diferencia significativa se encuentra en la amplitud del plan expresado: mientras que las primeros reflejan la elaboración de un plan general para la tarea u otras actividades, los segundos expresan elaboración de un plan específico para ella o para alguna de sus partes. La otra diferencia que aparece entre estas ideas es que las segundas, con su carácter de especificidad, suelen reportarse en una parte más intermedia del cómic, cuando el estudiante está inmerso en el desarrollo de la tarea, en la acción de realizarla, y por ello se les tomó como parte del proceso de ejecución directa de tarea.

Además de la secuencia y la distribución de acciones de tarea y otras actividades, las ideas con plan general para la tarea podrían contener aspectos temáticos como el tiempo asignado a una acción o actividad, la intensidad de concentración o esmero para alguna o algunas de estas, los lugares y contextos para ellas, la compañía y colaboración de otras personas para una o más acciones o actividades, etcétera.

Las variaciones dimensionales de las ideas de esta categoría podrían ir desde la simplicidad en el plan general, hasta la complejidad y minuciosidad en la elaboración del mismo. Desde la presencia de uno, hasta la presencia de varios aspectos en ellos (como la secuencia, la distribución, el tiempo, etcétera.) En los planes combinados, desde la inclusión de pocos componentes (acciones de tarea y actividades), hasta la inclusión de varios componentes. Desde la alternancia nula entre acciones de tarea y otras actividades, hasta la alta alternancia entre éstas.

#### *Categoría D. Propósito personal ante la tarea de escritura*

Esta categoría contiene ideas que denotan significados que los estudiantes asignan a la tarea de escritura. A partir de los datos, emergieron tres posturas de significación asignada a la tarea, que quedan conceptualizadas como subcategorías: 1) Las ideas que expresan significado de necesidad para abordar la tarea, manifestado típicamente con la formulación *tengo que...*; 2) Las ideas que expresan significado de deber para abordar la tarea, manifestado típicamente con la formulación *debo de...*, y 3) Un pensamiento que expresa significado de deseo para abordar la acción de escritura de tarea, manifestado con la formulación *quiero...*

¿Qué otras posturas podrían quedar contenidas en esta categoría? El significado de gusto o disfrute, el de conveniencia, el de preparación para un futuro, el de oportunidad, el de aprendizaje, el de convicción, etc. Se puede considerar que las ideas de esta categoría expresan también la motivación de los estudiantes en su aproximación a la tarea.

Las variaciones dimensionales de los aspectos de esta categoría podrían ir desde el bajo nivel de significado de necesidad o deber o querer, hasta el alto nivel de significado de estos. Vistos como motivación, las variaciones dimensionales en las ideas de las subcategorías expresarían desde un bajo nivel de motivación por necesidad, deber o querer, hasta un alto nivel de motivación por alguno de estos significados. El aspecto fundamental de la categoría podría aparecer con variaciones numéricas que fueran desde la presencia de un solo significado, hasta la presencia de varios significados que se asignan a la tarea (o a sus partes).

#### *Categoría E. Conceptualización técnica de la escritura*

Esta categoría contiene las ideas que denotan formas de concepción o conceptualización técnica de la tarea de escritura; ideas que contienen información operativa para el proceso de elaboración del escrito de la modalidad “reporte de lectura de texto” y que reflejan también la idea del estudiante sobre el escrito como producto final o resultado de tal proceso, de lo que éste es o tiene que ser (de las características que lo definen). De los datos emergen dos formas de conceptualización de este tipo, compilados aquí como subcategorías:

1) La textualización con traslado de ideas principales, en la que dos estudiantes expresan que formularán su escrito anotando (trasladando) las ideas principales identificadas durante la lectura del texto de tarea, y 2) La textualización con base en la información relevante, en la que otros dos estudiantes expresan que lo formularán tomando la información o ideas relevantes como base para componer un escrito que comunica contenidos. Aunque en este caso se desconocen los productos generados por los estudiantes de cada subcategoría, las referencias que sustentan a cada forma de conceptualización sugieren un menor grado de elaboración para la primera forma, y uno mayor para la segunda, como se expone más adelante.

Las referencias detectadas como candidatos para la identificación de los nuevos aspectos temáticos, para la categoría presente, se encontraron dudosos e insuficientes para generar subcategorías estables. El análisis de visión de conjunto se consideró indispensable para la resolución del caso. Los detalles, referentes a la problemática que se presentó con estos aspectos, se expone en “Comentarios sobre el proceso de identificación, conceptualización, extracción y registro de los aspectos temáticos de la categoría”. En conclusión, se encontraron los siguientes elementos para definir y caracterizar las dos formas de conceptualización técnica de la escritura de la modalidad “Reporte de lectura de texto”:

- a) **Textualización con traslado de ideas principales.** Los estudiantes refieren la elaboración del texto de tarea como un proceso de *traslado* de las ideas principales, *identificadas* durante la lectura de texto, y de *redacción*, para enlazar y exponer tales ideas. El producto final de este proceso tiende a ser un escrito que sólo presenta las ideas principales del texto de lectura.
- b) **Textualización con base en información relevante.** Los estudiantes refieren la elaboración del texto de tarea como un proceso de identificación y recopilación de información o ideas relevantes del texto de lectura, con base en las cuales se redacta (compone) un escrito que ha de comunicar contenidos. El producto final de este proceso tiende a ser un escrito que no sólo expone ideas principales que fueron trasladadas mecánicamente, sino que comunica contenidos relevantes comprendidos del texto de lectura de tarea.

Con el propósito de clarificar y enfatizar las diferencias entre estos modos de conceptualización de la tarea de reporte de lectura, se presentan las siguientes observaciones. En la primera forma de conceptualización se encuentra lo siguiente.

- Se habla de anotar ideas principales en el texto en composición:  
*En la computadora empezaré a poner ideas principales (CA1-L6c)*  
*Ya empezando a hacer mi control, sacando ideas principales y conceptos importantes (CA10-L17)*
- Se presume que estas ideas principales se identifican en la sesión de lectura.
- Puesto que no se encuentran alusiones a la comunicación de contenidos comprendidos, parece que la inclusión de estas ideas principales en el texto en composición se hace por una operación de traslado mecánico: así como se presentan en el texto de lectura, se anotan en el texto en composición.
- Se habla de la necesidad de la acción de redacción para la generación del escrito de tarea. Nuevamente, la ausencia de alusiones a la comunicación de contenidos comprendidos sugiere que esta acción de redacción sólo está dirigida hacia el enlazamiento de las ideas principales:  
*Intentaré redactarlo y poner solamente las ideas más importantes (CA1-L13).*
- El tratamiento que se le da a la formulación de “ideas principales”, junto con la ausencia de alusiones a la comunicación de contenidos, sugiere la posibilidad de que los estudiantes simplemente recurren a una especie de fórmula o receta para la resolución de la tarea, desde una perspectiva de cumplimiento del mínimo de requisitos, uno de los cuales es la identificación de las ideas principales en el texto de lectura, y otra, el traslado de éstas, del texto de lectura al texto en composición.
- Esta percepción de “perspectiva de cumplimiento” parece reforzarse con las demás referencias complementarias, en las que se puede observar que la intención de un estudiante está puesta en el cumplimiento de requisitos técnicos de forma (extensión y corrección tipográfica).

En la segunda forma de conceptualización se encuentra que:

- Se habla de inclusión de información y puntos relevantes en el texto en composición, y no de ideas principales:  
*Así que, con la información que puse en mis fichas con citas textuales, me basé en la realización del trabajo (CA6-L6)*  
*Comenzaré a plasmar los puntos más relevantes de Bunger (sic) (CA8-L7)*

- Esta información relevante se detecta en la sesión de lectura, utilizando acciones estratégicas y de planificación específica. Se percibe entonces un interés en la comprensión temática de los contenidos del texto de tarea:

*Sábado. Comenzaba la tarea de la asignatura Inv. Pedagógica cuando, de repente, me acordé del texto de Mario Bunge y empecé a hojearlo (CA6-L2)*

*En la lectura que hice realicé algunas fichas de trabajo para la realización de mi trabajo en la otra asignatura (CA6-L4)*

Información que también utiliza para esta tarea, como se mostró en la referencia de la L6.

*¿Cómo comenzaré mi tercer reporte de filosofía? (CA8-L3),*

*Comenzaré haciendo una recopilación de las ideas que subrayé del libro (CA8-L5)*

- Esta información relevante identificada, se recopila y con base en ella se comienza a componer el texto preliminar, con lo cual se observa una ausencia de utilización mecánica de fórmulas o recetas:

*Así que, con la información que puse en mis fichas con citas textuales, me basé en la realización del trabajo (CA6-L6),*

*Comenzaré haciendo una recopilación de las ideas que subrayé del libro (CA8-L5).*

El interés en la comprensión de contenidos vuelve a mostrarse en las referencias que hablan de la evaluación del escrito preliminar:

*Y así fue como realicé mi trabajo, pero un día después quise mejorarlo así que volví a leerlo (CA6-L8),*

*Creo que he terminado, lo imprimiré para leer mi redacción y así corregirlo si está mal (CA8-L9).*

Este último estudiante es el único (de todo el Grupo I: CA1 a CA10) que refiere el evento de aclaración por parte de la docente sobre la correcta realización de los reportes, lo que refuerza este perfil de interés dirigido a los contenidos (y no sólo a los requisitos de forma):

*La maestra empieza a decir cómo deben ser los reportes de lecturas (CA8-L11),*

*Creo que tendré que corregir mi reporte (sic) (CA8-L12),*

*Ahora que rescato y que es basura jups!... (CA8-L15).*

- Una vez más se habla de este interés en la comunicación de contenidos comprendidos cuando refieren la evaluación de su escrito final, modificado por la acción de rescritura, mediante las ideas de estimación de calidad:

*Y ya cuando quedé convencida, junté las dos hojas que elaboré y me fui a recoger a mi hermana a la academia de baile (CA6-L9),*

*Creo que ya mejoró la redacción. Lo entregaré y observaré mi error para mejorar (sic) (CA8-L16)*

Otras observaciones que refuerzan las presentes se exponen en la sección de “Relaciones entre componentes”.

Diversas especificaciones de estas formas de pensamiento podrían originar más aspectos temáticos para esta categoría. Por ejemplo, la textualización del reporte de lectura se podría concebir como la recuperación de las ideas principales del texto de lectura y su expresión completamente parafraseada; o bien, parcialmente parafraseada. Un estudiante podría referir en su pensamiento el valor que le asigna a las ideas principales y secundarias para la redacción de su escrito. Igualmente podría hacer mención de la relevancia que le representa encontrar relaciones entre las ideas principales del tema en estudio, y de éstas con las ideas secundarias. Podría también referir el valor y significado que le asigna al comentario personal en el texto a componer, y a las conclusiones del mismo.

Las variaciones dimensionales de las ideas de esta categoría podrían ir desde la conceptualización de la escritura del reporte de lectura como una copia casi literal de los contenidos del texto de lectura, hasta una conceptualización de ella como una reformulación amplia de los contenidos expresados en éste, pasando por el continuo intermedio de diversidad de grados de reformulación. A su vez, estos grados de variación en la reformulación de los contenidos podrían tener variaciones dimensionales en distintos ejes, como los mencionados en el párrafo anterior.

#### *Categoría F. Ideas de estimación respecto de la tarea de escritura*

Esta categoría contiene ideas que muestran estimación, emisión de un juicio comparativo y evaluativo sobre la percepción subjetiva de algún aspecto de la tarea, como su cantidad, su calidad o su grado de dificultad relativa, en global o de alguna de sus partes o secciones. Tales ideas se agrupan aquí en tres subcategorías: la que contiene estimaciones sobre la

*extensión* de la tarea, la que contiene estimaciones sobre la *calidad* del escrito producido, y la que contiene estimaciones sobre el grado de dificultad relativa de la tarea.

Esta categoría podría albergar ideas de estimación abundantes y diversos, tales como estimaciones sobre los contenidos conceptuales de la lectura de texto, sobre el progreso personal ante las acciones de tarea (lectura, escritura y rescritura), la calidad en el desempeño didáctico de la docente, la calidad de los textos seleccionados para las lecturas de tarea, la adecuación de estos al nivel cognitivo o cultural de los estudiantes, la utilización de estrategias y su efectividad, los valores que aportan los contenidos de asignatura y tareas a la vida personal y profesional (formativa), la repercusión de dichos contenidos y de las interacciones con la docente para el desempeño en otras asignaturas, etcétera.

Algunos ejemplos de variaciones dimensionales, que podrían observarse para los aspectos temáticos agrupados en las subcategorías presentes, son los siguientes:

1) Para la subcategoría “Estimación de tarea como extensa”, las variaciones podrían ir desde la estimación de la tarea o alguna de sus partes como poco extensa, hasta la estimación de ella como muy extensa. En las referencias recopiladas a partir de las unidades de análisis no se encontraron estimaciones de la tarea como *corta, breve o pequeña*, sino que todas las estimaciones en el tema de la extensión ocurrieron bajo los términos de *mucha, grande, larga* y similares. Es por ello que se sitúan las variaciones dimensionales del aspecto temático dentro del eje de *grado de extensión* (tarea percibida de menos a más extensa) y no dentro del eje cualidad de extensión (tarea percibida de no-extensa a extensa), si bien se tiene en mente que dichas variaciones podrían ocurrir también.

2) Para la subcategoría “Estimación de calidad de escrito” podríamos tener variaciones (y tal fue el caso) que se mueven desde la estimación negativa para la calidad del escrito, hasta la estimación positiva sobre la calidad de este. Las referencias al tema aparecen íntimamente ligadas al incidente de la rescritura, de la corrección del escrito. En la mayoría de los casos, el mismo estudiante que refiere una estimación negativa de calidad de su escrito (falta de orden, redacción de baja calidad, etc.) es el mismo que más adelante refiere una estimación positiva sobre este, después de la acción de rescritura (incremento de orden, de calidad de redacción, etcétera).

3) Para la subcategoría “Estimación de dificultad relativa de tarea” podríamos encontrar variaciones que discurren entre la estimación de dificultad y la estimación de facilidad.



Sólo se encontraron dos referencias para este aspecto temático, cada uno de los cuales corresponde a uno de los opuestos mencionados del continuo del grado de dificultad relativa de tarea.

### *ASPECTO.*

## **ESTADOS Y RESPUESTAS INTERNAS ANTE LA TAREA**

Este aspecto compila las referencias a aspectos temáticos que expresan vivencias internas de los estudiantes respecto a la tarea, diferentes a las ideas, como las emociones, los estados y respuestas fisiológico-corporales, las respuestas mentales y las decisiones.

### *Categoría G. Respuestas emocionales ante la tarea de escritura*

Esta categoría contiene emociones que experimentan los estudiantes como respuesta a diversos eventos y vivencias del proceso de tarea: ante ideas de estimación, notificaciones de la docente, opciones y acciones de tarea, etcétera. Es uno de los aspectos temáticos que muestra alto carácter de conectividad, de interconexión con aspectos temáticos variados. La recopilación de referencias a este aspecto se hizo en un par de subcategorías: la de respuestas emocionales *negativas* y la de las respuestas emocionales *positivas* frente al evento tarea. Además, un tercer grupo se compiló en una tercera subcategoría, el de las referencias a emociones percibidas en *otros participantes* de los cómics. La mayoría de estas aparecen con carácter indeterminado en su cualidad específica, o bien, poco definidas, y suelen referirse en contextos grupales, ya sea de clase o de conversación fuera de ella, y a modo de ilustración (rostros con muecas o rostros sonrientes) y, en algunos casos, con textos breves como “sí” o “no”, en globos de pensamiento que salen de ilustraciones de estudiantes inmersos en un grupo.

La variedad, en los tipos de respuestas emocionales y en las causas de éstas, constituye una fuente abundante para las posibilidades de aspectos temáticos que podrían quedar contenidos en esta categoría. En el presente estudio, las emociones positivas ante la conclusión de la tarea constituyen una subcategoría menor con abundantes referencias. En otro caso la respuesta específica de tristeza ante el evento específico de la evaluación que la

docente hace de las tareas podría originar una subcategoría o una subcategoría menor, por citar un ejemplo.

Las posibilidades de variación dimensional en este aspecto temático pueden encontrarse en eje de su signo u orientación, desde las negativas o desagradables, hasta las positivas o agradables. Dentro de cada subcategoría podrían observarse también variaciones dimensionales en el eje de *cualidad* de la respuesta emocional, así como en el de la intensidad y la durabilidad. Una respuesta depresiva es considerada por muchos especialistas y personas comunes como más desfavorable y desagradable que una de enojo o ira, y ésta, más negativa que una respuesta de tristeza, y esta última, que una de frustración, etc. Y dentro de un mismo tipo de respuesta, se podrían observar variaciones de intensidad y durabilidad: una respuesta de preocupación fuerte y duradera se consideraría más desfavorable y desagradable que una respuesta de preocupación leve y momentánea.

#### *Categoría H.* **Estados y respuestas fisiológico-corporales ante la tarea de escritura**

Esta categoría contiene referencias a estados y respuestas fisiológicas generalizadas en el cuerpo de un individuo (de un estudiante), tales como vigilia, sueño, somnolencia, vitalidad o vigor corporal, cansancio o fatiga, hambre, saciedad, es decir, vivencias internas íntimamente relacionadas con la disponibilidad y necesidad energética del cuerpo de un organismo humano. Se hace referencia a “estado” y “respuesta” para diferenciar la vivencia precedente (estado), que toma el papel de escenario interno desde el cual se aborda y vive otro evento del cómic, y la vivencia interna que ocurre como efecto o consecuencia de haber abordado otra posterior (respuesta). En una primera subcategoría se compilan tres referencias a estados de este tipo (sueño, cansancio y descanso) que anteceden a la opción de inicio de la tarea de escritura. En una segunda subcategoría se compilan un par de referencias a respuestas de cansancio que aparece como consecuencia de un tiempo de dedicación a la acción de lectura.

La diversidad de variantes de los estados y respuestas fisiológico-corporales, como las ya mencionadas, constituyen las posibilidades de aspectos temáticos que se pueden incluir en la presente categoría. Las variaciones dimensionales que podrían encontrarse para estos aspectos temáticos ocurrirían en el eje de la cualidad (desde estados y respuestas

desfavorables hasta estados y respuestas favorables), así como en los de intensidad y durabilidad (desde estados y respuestas intensas y duraderas hasta estados y respuestas leves y momentáneas).

### *Categoría I. Respuestas mentales ante la tarea de escritura*

Esta categoría contiene referencias a respuestas mentales experimentadas por los estudiantes en el desarrollo de la tarea. Se compilan aquí las vivencias internas como la lucidez mental, la creatividad, la accesibilidad a la memoria, la facilidad de asociación de ideas, la concentración, la facilidad de comprensión, la distracción, la dispersión, la desconcentración, la dificultad de comprensión, la dificultad de asociación de ideas, etcétera; es decir, vivencias de un individuo que se caracterizan por denotar tipos y grados de actividad mental, y que difieren de las emociones y de los estados fisiológicos del cuerpo, si bien es cierto que están íntimamente asociados a ellas. En los cómics, los incidentes mentales vividos y referidos por los estudiantes se observan como respuestas a eventos diversos, unos con carácter de desfavorables a la tarea, y otros con carácter favorables a ella. Cada grupo se compiló en una subcategoría.

La diversidad de variantes de las respuestas mentales, como las ya mencionadas, constituyen las posibilidades de aspectos temáticos que se pueden incluir en la presente categoría. La distinción mencionada y utilizada para la generación de las subcategorías de esta categoría, muestra una de las posibilidades de variaciones dimensionales del aspecto temático en estudio: desde las respuestas mentales *desfavorables*, hasta las *favorables* a la tarea. Tal como se propuso para los aspectos de las emociones y de los estados-respuestas fisiológico-corporales, las respuestas mentales también podrían encontrar posibilidades de variación dimensional en los ejes de *cualidad*, *intensidad* y *durabilidad*.

### *Categoría 7. Decisiones para la tarea de escritura*

Esta categoría contiene expresiones que muestran toma de decisión por parte de los estudiantes, es decir, ideas que denotan el ejercicio interno de elección de una opción de acción o de postura personal (actitudinal) respecto a la tarea, receptiva o propositiva, con base en las valoraciones, preferencias e intereses personales. Dichas expresiones se muestran en los cómics, cuando el estudiante enfrenta disyuntivas sobre diversos eventos e

incidentes externos, lo mismo que internos, y requiere resolución interna respecto a éstas. Se compilan en tres subcategorías considerando la vivencia interna que se expresa o percibe como inmediatamente asociada en forma causal a la necesidad de toma de decisión: 1) Las decisiones ante estados y respuestas internas (emocionales, fisiológico-corporales y mentales), 2) Las decisiones ante ideas (de estimación y de propósito personal), y 3) Las decisiones ante estímulos combinados (de ideas de propósito personal y de estados/respuestas internas). Al igual que las respuestas emocionales, este es otro de los aspectos que muestra alto carácter de conectividad, de interconexión con aspectos temáticos varios.

La diversidad de eventos y circunstancias externas e internas, que se le pueden presentar a un estudiante en el desarrollo de una tarea escolar y que les demandan la toma de una decisión, constituye el universo de los aspectos temáticos que pueden albergarse en la presente categoría. Utilizando un criterio de subcategorización distinto al presente, los destinos o resultados de las decisiones ofrecen otro panorama de consideración y clasificación de las decisiones. Así, las subcategorías de las decisiones, aparecerían enunciadas como “decisiones para” los diversos destinos de éstas.

Las variaciones dimensionales de este aspecto podrían encontrarse en ejes de intensidad de carácter de decisión (desde decisiones *débiles* hasta decisiones fuertes o altamente determinadas); de inmediatez (desde decisiones de postergación de cambio hasta decisiones de cambio inmediato); de cantidad (desde decisiones para emprender pocos cambios hasta muchos cambios), entre otras.

#### *ASPECTO.*

### **ACCIONES ANTE LA TAREA DE ESCRITURA**

Este apartado compila las referencias de las acciones que realizan los estudiantes frente a la tarea, tanto las que están directamente involucradas con la ejecución de ésta, como aquellas que acompañan al evento global de la misma.

*Categoría K.* **Acciones de planificación de tarea de escritura**

Esta categoría contiene ideas que muestran elaboración de un plan específico para una acción de tarea. Como ya se comentó en la categoría de “Ideas de planificación general”, aunque la naturaleza básica de este aspecto temático es mental, se consideró más oportuno agrupar a las ideas de la presente categoría en una conceptualización de “acción de tarea”, tanto por su carácter e intencionalidad para la acción específica de tarea (planificación de lectura, o de escritura, o de rescritura, etc.), como por su carácter de etapa del proceso de acciones de resolución de tarea (escolar o de cualquier tipo) con que se le considera en diversos ámbitos de cultura. Los cómics analizados refieren tres campos de planificación específica, mismos que se consideraron para la generación de las subcategorías de la presente categoría: la planificación de escritura, rescritura y aprendizaje de tarea.

Otros campos de planificación de tarea, es decir, otras acciones específicas de tarea, podrían encontrarse para formar parte de los aspectos de presente categoría. Como ejemplos podemos mencionar a las acciones de planificación de lectura, de relectura, de estrategias para la lectura, de estrategias para la escritura, etcétera.

Las variaciones dimensionales de las ideas de esta categoría podrían ir desde la simplicidad en la elaboración del plan específico, hasta la complejidad y minuciosidad en la elaboración del mismo. En eje de cantidad también podrían encontrarse variaciones: desde pocas hasta muchas acciones de planeación. En eje de diversidad, desde la planificación para una sola acción de tarea, hasta la planificación para varias acciones de tarea.

*Categoría L.* **Acciones estratégicas para realización de tarea**

Esta categoría contiene *acciones con las que el estudiante se prepara para la ejecución de las acciones centrales de la tarea* (las acciones de lectura, escritura y rescritura). En las unidades de análisis se encuentran tres tipos de referencias para este aspecto temático, mismas que se correlacionan con cada una de las acciones centrales de tarea, y que se compilan en subcategorías distintas: la de acciones estratégicas para la lectura, escritura y rescritura.

La elaboración de fichas y el subrayado de ideas durante la lectura de texto, la investigación preliminar del tema de lectura en una enciclopedia o artículo especializado,

la lectura del índice del libro de texto, la elaboración de preguntas orientativas previas a la lectura de texto, la extracción de ideas principales, la elaboración de un esquema de redacción y la escritura preliminar, con el uso de lenguaje cotidiano, son ejemplos de este tipo de acciones que preparan y facilitan las acciones centrales de tarea y que pueden quedar albergadas en la presente categoría.

Las variaciones dimensionales de los aspectos de esta categoría podrían ocurrir en ejes de efectividad (desde baja hasta alta efectividad de la acción estratégica); de cantidad (desde el uso de una hasta el uso de *muchas* estrategias para abordar y facilitar las acciones de tarea); de alternancia (desde *baja* alternancia de estrategias con acciones de tarea, hasta alta alternancia de estas con aquellas), entre otras.

#### *Categoría M.* **Acciones centrales de realización de tarea de escritura**

Esta categoría contiene acciones del proceso de la tarea que propiamente equivalen a su realización fundamental, que aparecen como los requisitos de acción mínima y necesaria para la ejecución y conclusión de ésta: las acciones de lectura, de escritura y de rescritura. En el presente estudio, cada una se compila en una subcategoría distinta.

¿Podrían encontrarse más acciones centrales de realización de tarea para esta categoría? A diferencia de otras categorías, donde al definir las se han propuesto alternativas de aspectos temáticos que podrían quedar contenidos en ellas, en esta categoría no se observan más posibilidades que las mencionadas. Otras acciones de tarea han quedado contenidas en diversas categorías, como las acciones de planificación específica, las acciones estratégicas, las acciones de uso de herramientas, las actividades concomitantes y alternas a las acciones de tarea, y las acciones de elección de contextos de trabajo. Otro tipo de acciones de tarea, como las de inclusión de diseño y estilo en el escrito y en su presentación, podrían quedar contenidas en una categoría nueva.

En el caso de que la tarea experimentara un cambio de modalidad o género, sí podrían observarse nuevas acciones centrales de realización de tarea. Por ejemplo, para la elaboración de los cómics, los estudiantes no tuvieron que ejecutar una acción de lectura y tuvieron que ejecutar acciones de dibujo. Así, dependiendo de la modalidad o el género que se trabaja en una tarea, se definirán las acciones que le resultan centrales. Retomando las características que definen a la presente categoría, se toman aquí como acciones

centrales de tarea a aquellas que aparecen con el carácter de mínimas e indispensables para lograr su desarrollo y conclusión. Es oportuno mencionar que, como se requiere arribar a la generación de categorías con carácter emergente para la definición de ésta, se toman en cuenta las referencias específicas de los estudiantes en los cómics y las instrucciones básicas que la docente le ha dado al grupo de clase para definir a la tarea de reseña (realizar la lectura asignada por ella y la elaboración de un escrito que contiene una síntesis de lo leído y un comentario personal al respecto). Así pues, se pueden puntualizar o especificar más las acciones, que en la presente investigación se consideran como centrales, para la tarea de reporte de lectura de texto:

- 1) La acción de lectura del texto asignado, la fuente primaria asignada, ya sea de un texto completo o de una fracción de éste. Esta acción se presenta como necesaria e indispensable para lograr la posesión de primera mano de la información del tema expuesto en el texto asignado, y la comprensión básica e inicial de ésta.
- 2) La acción de escritura o textualización conforme con las instrucciones de la docente que comprenden la elaboración de una síntesis del tema de lectura y de un comentario personal al respecto. Esta acción se presenta como necesaria e indispensable para identificar y expresar en forma resumida los contenidos relevantes (información e ideas) del tema de lectura, y para lograr una mayor comprensión (asimilación y profundización) de los mismos, así como para identificar y expresar aquellos aspectos que se perciben con alguna forma de vinculación con la propia persona del estudiante (valores, utilidad, proyección, afinidades, intereses, preferencias, etc.), mediante el comentario personal.
- 3) La acción de rescritura, de corrección y mejoramiento del escrito preliminar. Si bien este aspecto podría considerarse como parte de la acción de escritura (como lo sugieren las referencias de los estudiantes en CA1-L14-L23 y CA7-L16), dirigida a la corrección técnica de aspectos de forma del escrito, algunas referencias en los cómics muestran que se le puede considerar como un aspecto distinto. Precisamente, algunos estudiantes refieren un primer escrito, o escrito preliminar, al que consideran o estiman concluido en determinado punto del cómic, y más adelante refieren la acción de rescritura que genera un segundo escrito o escrito final, diferente en algún aspecto cualitativo del primero (CA2-L10-L12, CA6-L8-L9, CA8-L9-L11-L12-L15-L16). Por otra parte, la cualidad de la rescritura como una acción distinta a la de escritura parece quedar consolidada al observar las

diferencias entre las dos formas de conceptualización técnica referidas en los cómics. Mientras que, para algunos estudiantes, no parece ser necesaria la acción de rescritura, o bien, se presenta como necesaria sólo para hacer correcciones “de forma” en el escrito; otros lo consideran como indispensable para lograr cambios “de fondo” en éste, que conducen a la comunicación de contenidos relevantes (CA6-L8-L9, CA8-L9-L11-L12-L15-L16)

Dada la dificultad relativa, que representa la elaboración de un escrito final en una sola sesión de escritura, o bien, dada la facilidad para encontrar aspectos corregibles y mejorables en un primer producto de escritura, se comprende que la acción de rescritura se pueda tomar como indispensable y distinta a la acción de escritura de tarea. El siguiente listado de aspectos del primer escrito que pueden quedar sujetos a correcciones y mejorías ilustra el carácter de necesidad y conveniencia de la acción de rescritura, y sirve para justificar su consideración como acción central de la tarea de reporte de lectura: corrección ortográfica, comunicación de contenidos relevantes, logro de un mínimo de requisitos solicitados para la síntesis y el comentario personal, coherencia, fluidez, estilo, consistencia, claridad, extensión.

Las variaciones dimensionales de los aspectos de esta categoría podrían encontrarse en ejes de duración relativa de la acción de tarea (desde poco hasta mucho tiempo dedicado a la acción central de tarea); de grado de continuidad (desde la ejecución de la acción —por ejemplo, lectura— en una sola sesión, continua, hasta su ejecución en *varias* sesiones —que se alternan con otras actividades o distracciones—); de efectividad/calidad (desde la obtención de un rendimiento pobre en los objetivos deseados respecto al tiempo o esfuerzo invertidos, hasta la obtención de un rendimiento óptimo por ello); de velocidad (desde el progreso lento en el proceso de la acción hasta el progreso veloz en éste); de grado de especificidad (desde la ejecución burda de las acciones de tarea hasta la ejecución fina y detallada de estas); de grado de profundidad (desde el logro de objetivos *someros* con las acciones de tarea, hasta el logro de objetivos *profundos* con éstas), etcétera.

#### *Categoría N.* **Utilización de herramientas para realización de escrito de tarea**

Esta categoría contiene referencias a la acción de utilización de herramientas para la sección de escritura de tarea. Se observan dos tipos de referencias para este aspecto temático, cada uno de los cuales se compila en una subcategoría diferente: el uso de la



computadora (ordenador) y el uso de la pluma y el papel para la elaboración del escrito de tarea.

Otros usos de estas herramientas (por ejemplo: elaboración de fichas con pluma y papel) y otras herramientas utilizadas en el proceso de tarea se citan en la categoría de acciones estratégicas de tarea (por ejemplo: el uso del diccionario). El tema del uso de herramientas está ligado al concepto de estrategias, y también puede estarlo al de efectividad o rendimiento de trabajo, lo mismo que a los de aptitud y actitud para la tarea. Puesto que en las unidades de análisis aparecen muy pocas referencias a la utilización de herramientas diferentes al ordenador y la pluma/papel, y ya que estas pocas referencias se citaron en la categoría de las acciones estratégicas, se optó por no abrir una categoría más para ellas. Fuera de la inclusión de algunas variantes de la pluma (como los marcadores, el lápiz, los lápices o plumas con tintas de color, etc., que podrían aderezar el escrito resaltando títulos, palabras y frases), no parece que se puedan encontrar más aspectos temáticos para la presente categoría (a menos que la docente permitiera la elaboración de escritos grabados o pintados, o impresos en madera, tela, u otros sustitutos del papel).

Las variaciones dimensionales para este aspecto podrían encontrarse en ejes de cantidad (desde la utilización de una hasta las dos herramientas para la elaboración del escrito), de versatilidad (desde la utilización de las herramientas para uno hasta varios tipos de actividad o función de escritura), de recurrencia o consistencia (desde la utilización *recurrente y consistente* de una herramienta para una función, hasta su utilización *intermitente o inconsistente* para ésta), etcétera.

#### *Categoría O. Acciones relacionadas con la tarea de escritura*

Esta categoría contiene actividades que son distintas a las acciones de realización de tarea y que ejecutan los estudiantes mientras se dedican a algún ejercicio de tarea de escritura y mientras que no lo hacen. El primer grupo se compila en una subcategoría y el segundo en dos, donde se habla de modo general sobre las acciones sin dedicación a la tarea y la acción específica de la conversación en grupo. Para la primera subcategoría se tienen sólo dos tipos de referencias en los cómics: escuchar música y revisar *Facebook*, mientras se lee o escribe. Para la segunda, en cambio, aparecen más aspectos referidos: ver *Facebook*, checar *twitter*, andar en bicicleta, recoger a una hermana en la academia de baile, comer y realizar tarea de otra asignatura. Para la tercera se tienen dos modalidades de conversación grupal

sobre la tarea: la de conversación uno a uno, y la de conversación con más compañeros de clase.

Una gran variedad de posibilidades podrían encontrarse para el primer aspecto de esta categoría, como la del acompañamiento de la tarea con actividades de ejercicio físico (como leer mientras se camina), con actividades culinarias (como cocinar), actividades recreativas (como resolver crucigramas), actividades relajantes (como mover las manos en un recipiente con arena suave), actividades fisiológicas (como comer algo), actividades sociales (como conversar con otra persona), etc. Este listado destapa las siguientes preguntas: ¿Qué actividades concomitantes a la tarea aparecen como compatibles a ésta? ¿Cuáles ofrecen potenciar el rendimiento en su realización? ¿Hay sinergia con alguna de ellas, potenciación en el rendimiento de ambas? ¿Cuáles, cuándo y en qué circunstancias restan efectividad a la realización de la tarea?

Igualmente, la variedad de acciones con las que se podría alternar la realización de la tarea también es grande, y mayor que en el caso anterior, ya que al quedar como actividades separadas, la atención y concentración particular que requieren las acciones de ejecución de tarea no restringirían a las acciones alternas que se realizan sin la dedicación a ella. Las mismas preguntas formuladas para el aspecto anterior se pueden aplicar a este segundo aspecto temático. Para el tercer aspecto podríamos encontrar diversas formas de conversación grupal, en modos, temas, tiempos, niveles de profundidad, número de participantes, y otras formas; vertientes que muestran también los ejes en los que este tercer aspecto podría tener sus variaciones dimensionales.

Las variaciones dimensionales para los primeros aspectos podrían encontrarse en ejes diversos, como el de cantidad, donde las fluctuaciones podrían ir desde el realizar *una* acción particular concomitante o alterna a la tarea, hasta el realizar *varias*; o en el de diversidad, desde la realización de *pocos*, hasta *muchos tipos* de actividades paralelas o separadas de la tarea; o en los de intensidad, compatibilidad, sinergia, duración, etcétera.

*ASPECTO.*

**Contextos de tarea de escritura**

Este apartado contiene dos categorías que versan sobre los contextos de tarea, referencias de los estudiantes a espacios, momentos, tiempos y circunstancias en que ocurren los eventos y vivencias de los cómics. Se toma aquí como “contexto” aquella referencia que expresa *situación* del estudiante, es decir, una expresión que informa del *modo* en que el estudiante se percibe o considera situado ante un evento o vivencia relacionada a la tarea, sea éste un modo espacial, temporal, circunstancial o combinado (que reúne a dos de estos modos o a los tres).

*Categoría P.* **Contextos escolares para eventos de tarea de escritura**

Esta categoría contiene dos tipos de contextos escolares, compilados cada uno en diferentes subcategorías. En la primera aparecen todas las referencias hechas a la clase como contexto para eventos de tarea: de asignación y recordatorio, de notificaciones de fecha de entrega y de cambios en ésta, de aclaraciones, y de entrega. Ninguna referencia escrita presenta la clase como un espacio físico, el aula, sino más bien como la circunstancia en la que ocurren eventos de interacción con la docente. Algunas ilustraciones sí refieren la parte física con sus componentes, como el pizarrón, los pupitres, y el escritorio de la docente. En la segunda subcategoría se compilan los contextos de *conversaciones grupales* sobre la tarea, ya sea con un solo compañero o con más, y que ocurren en torno al lugar y ambiente escolar. Estos contextos tampoco suelen referirse como lugares físicos, sino como circunstancias de conversación o como el evento mismo de la conversación (y no solo la acción de conversación), que propicia o permite que ocurran y se vivan otros incidentes. En ambos casos, aunque especialmente en el primero, se puede percibir que no se trata de contextos propiciados con total deliberación, sino que aparecen como resultado del movimiento común de los estudiantes en un lugar (la escuela) y entorno ordinario de su vida cotidiana (el ambiente escolar), en tiempos y horarios regulares o comunes.

Otros eventos escolares podrían contenerse en esta categoría. Además de la asignación, las notificaciones, las aclaraciones y la entrega de la tarea, la clase podría referirse como contexto para otros eventos de intervención e interacción con la docente (como los citados en la definición de la segunda categoría), lo mismo que para eventos de interacción entre compañeros. Además de las conversaciones de grupo sobre la tarea, fuera de la clase, la escuela podría referirse como escenario contextual para otros eventos vinculados a la tarea, tales como las conversaciones con docentes e investigadores, con otros compañeros universitarios de otras clases y grados, etc. El uso de la biblioteca podría también formar parte de la presente categoría (lo mismo que de la siguiente, dependiendo del modo en que se le refiriera).

Las variaciones dimensionales para estos aspectos temáticos podrían encontrarse en el eje de la previsibilidad, desde la presencia del estudiante en un contexto completamente previsible o común para un evento de clase o de conversación grupal (como la asignación de la tarea en el aula de la clase, en horario y día regulares), hasta su presencia en un contexto completamente atípico o imprevisto para dicho evento (en la clase desarrollada por excepción en un parque vecino a la escuela, en horario y día atípicos). Igualmente, en el eje de la regularidad, en el que las conversaciones sobre tarea, por ejemplo, podrían ocurrir siempre en un mismo lugar de la escuela y con unos contenidos similares, o bien en lugares y modos *variados*. Los contextos de clase y de conversación grupal podrían experimentar variaciones en ejes de contenidos, y en los ejes de los elementos que propiamente los constituyen: espacios y lugares, momentos y tiempos, y circunstancias.

#### *Categoría Q.* **Contextos de realización de tarea de escritura**

Esta categoría contiene a los contextos desde los cuales se abordan opciones de tarea y se realizan las acciones de ésta. La presencia de los estudiantes en dichos contextos se percibe con mayor grado libertad o carácter electivo que su presencia o inmersión en los anteriores. Situados fuera de la escuela, principalmente en su casa, los estudiantes abordan opciones (por ejemplo, iniciarla, retomarla, postergar iniciarla, postergar retomarla) y acciones de tarea (planificación, estrategias, lectura, escritura y rescritura) desde diversos lugares, momentos, tiempos y circunstancias. Algunas referencias se hacen a contextos elementales o simples, como los exclusivamente espaciales, por ejemplo: *En mi casa* (CA1-L22). Otras a contextos exclusivamente temporales, por ejemplo, la ilustración de un reloj

que marca las 6:10 (CA2-L7); una fecha parcial, *Ese mismo día empecé a leer* (CA1-L6a), *Sábado* (CA6-L2); un periodo de tiempo, *El fin de semana...* (CA5-L19), o al transcurrir del tiempo, *horas más tarde...* (CA1-L7a). Otras más se hacen a contextos exclusivamente circunstanciales, por ejemplo, circunstancia personal, *Cuando por fin terminé de leer...* (CA2-L4), *Cuando tomé en mi mano la pluma...* (CA2-L8); externa o ambiental, *Cuando pasamos al tema de ciencia...* (CA1-L2). Pero la mayoría de las referencias aparecen hechas a contextos combinados o compuestos, ya sea con dos o más de los elementos mencionados anteriormente, por ejemplo, *Era sábado por la tarde y yo estaba en el estudio de mi casa leyendo la lectura de Bunge* (CA2-L2), donde refiere una fecha parcial, un hora aproximada del día, una doble localización espacial, y una circunstancia personal.

La agrupación y distribución de estas referencias abundantes se hace aquí en cinco subcategorías que relacionan a los contextos con la opción u acción de tarea que se aborda o emprende (la opción de inicio, la acción de lectura, la opción de pausa, la acción de escritura y la acción de rescritura) y en una subcategoría más que contiene a los contextos físicos de trabajo en los que se realiza alguna acción de tarea.

Las referencias a contextos para abordar o emprender otras opciones y acciones de tarea serían objeto de la presente categoría, lo mismo que las referencias a otros contextos físicos de trabajo para la realización de la misma. Encontrarse situados fuera o dentro de su casa, en tal o en cual parte de ella, al hacer tal o cual cosa, en tal o en cual hora, son posibilidades de las variaciones dimensionales que podrían tenerse para los aspectos temáticos de las primeras cinco subcategorías; dicho técnicamente, en los ejes de ubicación espacial, ubicación temporal, o de ubicación circunstancial (sea esta una circunstancia personal o una externa-ambiental).

Para la sexta subcategoría, las variaciones dimensionales podrían ocurrir en el eje de recurrencia o consistencia (desde el situarse con *regularidad* en un contexto físico de trabajo hasta la *alternancia frecuente* de éste), y en el eje de selectividad (desde la regularidad de presencia en un contexto físico para acciones específicas de tarea —lectura, por ejemplo— hasta la alternancia frecuente de contextos físicos para dichas acciones, además de los ejes ya mencionados anteriormente para las otras subcategorías de esta categoría.

### 5. 1. 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL TEXTO CÓMIC

Hasta este punto se ha presentado el análisis de los datos recopilados en las etapas de segmentación y de recomposición de los datos registrados, a través del análisis del discurso, explícito e implícito, que se registra en el texto cómic, dando soporte a tal recomposición de la información en la definición de las categorías que la constituyen y vertebran. Se procede a continuación a la tarea analítica-interpretativa que permite buscar, entender y proponer significados de esta información recompuesta. ¿Qué nos dice la información recompuesta sobre la perspectiva conceptual y vivencial de los estudiantes que abordan y resuelven una tarea ordinaria de escritura solicitada dentro de una asignatura de la carrera de Pedagogía? ¿Qué comunican los estudiantes en sus relatos? ¿Cómo entender este fenómeno de recepción, abordaje, y realización de la tarea de escritura que les fue solicitada?

Al emprender este esfuerzo se tiene en cuenta “la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados” (Strauss & Corbin, 2002, p. 14). Así que se procede por etapas, acudiendo a diferentes perspectivas de análisis interpretativo, esperando develar y proponer significados paso a paso, para relacionarlos e integrarlos finalmente en una visión sistémica del fenómeno en estudio.

En esta sección se aborda la discusión de los datos mediante una exposición descriptiva de los aspectos temáticos identificados en las historietas, refiriéndolos desde el ordenamiento conceptual que se les dio en forma de categorías y subcategorías. Constituye una primera versión del análisis interpretativo que expresa la perspectiva conceptual y vivencial de los estudiantes ante la tarea de escritura que les fue solicitada. Simultáneamente, los aspectos referidos se toman también como los *componentes* que constituyen a los procesos de tarea de este evento en estudio. Se considera que este informe representa un primer nivel de comprensión del fenómeno de interacción entre estudiantes y prácticas de escritura en una asignatura, mismo que abrirá la puerta de acceso a niveles más avanzados de comprensión:

Es importante comprender que la descripción es la base de interpretaciones más abstractas de los datos y de construcción de teoría, aunque no necesariamente ha de ser así. La

descripción, de por sí, incorpora conceptos, al menos de manera implícita [...] Aún en los niveles más altos de ciencia abstracta, no podría haber hipótesis científica y actividad de laboratorio teórica sin descripciones previas o que la acompañen (Strauss & Corbin, 2002, p. 28).

¿Qué informan los estudiantes del primer semestre de la carrera de Pedagogía, cuando se les pide que describan en formato de historieta lo ocurrido ante la solicitud de elaboración de una tarea ordinaria de reporte de lectura de su asignatura de Filosofía de la Educación I? ¿Cuáles son los componentes de los procesos que expresan en sus relatos? ¿Qué piensan, sienten y hacen los estudiantes ante una tarea ordinaria de escritura?

*¿Qué ideas están presentes en los estudiantes durante el proceso de escritura?*

La mayoría de las participantes de la investigación refieren tener ideas con presencia de conocimiento sobre el tipo y *tema* de tarea asignada por su profesora. Como se puede observar en la Tabla 5.4., ambos aspectos aparecen con gran densidad en las historietas, con 8 y 10 citas respectivamente. Los nombres más comunes con que se refieren al aspecto del tipo de tarea son: *control de lectura* (CA2-L16) y *reporte de lectura* (CA5-L4), mientras que las formas más utilizadas para aludir al tema de tarea son las de *ciencia* (CA1-L2), *filosofía* (CA4-L3) y *Bunge* (CA2-L2). Otros nombres son utilizados con baja frecuencia *ensayo* (CA3-L3), y algunos cuantos mezclan o combinan ambos aspectos *control de Bunge* (CA1-L1).

Un par de referencias permiten conocer además, que esta tarea representó a la tercera de su tipo en el discurrir de la asignatura (CA8-L3 y CA10-L2). Otras dos referencias muestran que no en todos los casos se conocieron los datos del tipo y tema de tarea al momento de la asignación. En ambos casos, este aspecto de ausencia de conocimiento de la tarea se expresa en ilustraciones que muestran al protagonista de la historieta conversando con otro u otros compañeros de clase. En CA4-L3, una estudiante pregunta *¿Para qué son estas copias?*, las que sostiene la otra; y ésta, que parece ser la autora de la historieta, le responde que *para filosofía*. Y en CA5-L8-L9, mientras que ocurre una conversación entre varios compañeros, uno de ellos pregunta por la naturaleza de la tarea, y otro le responde *no lo sé*. Una conversación grupal más, referida en CA7-L7-10, muestra que el aspecto de las páginas de lectura de texto, asignadas para la tarea, también fue objeto de la ausencia de conocimiento para algunos participantes, cuando una estudiante

le aclara a otra que *no es todo, sólo la última parte* (L8), aclaración a la que otro par de participantes añaden *¿A poco? ¿En serio?* (L9), y *¡Qué bueno!* (L10).

En modo opuesto al aspecto del conocimiento del tipo y tema de tarea, sólo pocos estudiantes hacen referencias explícitas al evento de asignación de tarea (CA5-L4, CA7-L3, CA10-L2); una de ellas en la modalidad de recordatorio (CA9-L3). Otras referencias hechas a las ideas con conocimiento de intervenciones de la docente son las que hablan de las notificaciones relacionadas con la fecha de entrega de la tarea. En CA5-L4 se refiere que originalmente la tarea tuvo asignada una primera fecha de entrega: *para la próxima semana*, y con las referencias en CA1-L17 y CA9-L21 se informa que ocurrió un primer cambio de fecha de entrega, y más adelante un segundo cambio para ello (CA1-L19-20).

Una estudiante refiere un último tipo de interacción de la docente con el grupo de clase: la de aclaración sobre el modo en que se han de elaborar los reportes de lectura, ocurrida en fecha posterior a la del evento de asignación: *la maestra empieza a decir cómo deben ser los reportes de lectura* (CA8-L11). Y sin más que la sola referencia, un par de estudiantes mencionan la presencia de una acompañante de la docente —que suponemos es la investigadora— en dos eventos de clase: en el momento de entrega de tarea (CA5-L21) y en el momento de la aclaración ya citado (CA8-L10).

Un tercer tipo de ideas expresados por las estudiantes hacen referencias a la formulación de planes generales para la tarea y para otras actividades. Ante la opción de comenzar su tarea, una estudiante expresa *primero lo voy a leer* (CA3-L3), y otra, además de referir secuencia de acciones incluye una distribución temporal de estas en su plan: *ya sé, leeré primero y lo escribiré el fin de semana* (CA5-L14). Otra estudiante refiere un tercer pensamiento que denota formulación previa de un plan general para realizar tarea de otras asignaturas (CA2-L14) y, finalmente, la primera estudiante vuelve a referir un pensamiento con plan general, ahora combinado, con una actividad que no es de tarea y otra que sí: *Dormiré un poco y después seguiré leyendo* (CA3-L8).

Algunas estudiantes expresan ideas dotados de propósito personal ante la tarea en su conjunto o ante alguna de sus partes, ideas que denotan significados de motivación asignados a esta. Mientras que unos denotan perspectiva de necesidad: *Tendré que empezar a leer y hacer mi control de lectura*, (CA1-L4); *tengo que hacer mi ensayo de filosofía*, y *ya ni modo, tendré que leerlo todo*, (CA3-L3-L4); *tengo que leer* (CA7-L4), otros denotan perspectiva de deber: *debo hacer el reporte* (CA1-L10); *Tengo sueño, pero debo hacer el reporte* (CA5-L13). En una referencia



más, una estudiante expresa perspectiva de deseo para abordar la acción de rescritura: *Y así fue como realicé mi trabajo, pero un día después quise mejorarlo así que volví a leerlo* (CA6-L8).

En la misma línea temática, algunas estudiantes expresan formulaciones que sugieren nuevas perspectivas personales, ahora para la concepción de la escritura de tarea; ideas que denotan conceptualización técnica sobre esta. Dos estudiantes parecen conceptualizar la escritura de tarea como textualización con traslado de ideas principales identificadas en el texto de lectura, para generar un escrito final que las presenta en forma sintética: *Intentaré redactarlo y poner solamente las ideas más importantes* (CA1-L13), y *Ya empezando a hacer mi control, sacando ideas principales y conceptos importantes* (CA10-L17). Dos más parecen conceptualizarla como textualización con base en información relevante recopilada y detectada previamente en el texto de lectura, con la que componen un escrito final que comunica aquellos contenidos relevantes en forma sintética: *Así que, con la información que puse en mis fichas con citas textuales, me basé en la realización del trabajo* (CA6-L6); *Comenzaré a plasmar los puntos más relevantes de Bunger* (CA8-L7). Más otras referencias que en conjunto muestran la conceptualización completa: CA6-L2-L4-L8-L9, CA8-L5-L3-L8-L9-L11-L12-L15-L16. En la sección de definiciones se presenta la totalidad de las referencias involucradas en el aspecto con sus citas textuales.

Un sexto tipo de ideas aparecen en las historietas: los que denotan estimación, emisión de juicios comparativos y evaluativos respecto a la tarea en su globalidad o respecto a una de sus partes. En un primer conjunto de éstos, varias estudiantes expresan estimar a la tarea como extensa. Refiriéndose a la globalidad de tarea que tiene asignada, una estudiante comenta con agobio en conversación de grupo *hay tanta tarea* (CA5-L10). Otras más refieren su estimación de amplia extensión respecto a la lectura: *cuando por fin terminé de leer* (CA2-L4), *es mucho* (CA3-L3), *son muchas hojas* (CA5-L17), *está superlarguísimo el texto* (CA7-L7), *es mucho* (CA10-L6). Tres más la refieren a la escritura: *¡Son muchas hojas, pero lo lograré!* (CA5-L17), *María se tardó horas escribiendo y borrando* (CA7-L16), y *Ya terminé ¡por fin!* (CA10-L21).

En otro conjunto de ideas, los estudiantes expresan estimaciones sobre la calidad de su escrito. Tres referencias de este tipo aparecen en pares, en diferentes puntos de una misma historieta. La primera parte, cuando estiman falta de calidad o estimación negativa de calidad para su escrito: *lo leí pero noté que no tenía orden* (CA8-L7); *Y así fue como realicé mi trabajo, pero un día después quise mejorarlo así que volví a leerlo* (CA6-L8), y *Creo que tendré que corregir*

*mi reporte* (CA8-L12). La segunda parte, cuando estiman incremento de calidad en su escrito (estimación positiva de calidad), luego de la acción de rescritura: *Lo volví a escribir, pero esta vez le había encontrado más sentido* (CA2-L1); *Y ya cuando quedé convencida, junté las dos hojas que elaboré y me fui a recoger a mi hermana a la academia de baile* (CA6-L9), y *Creo que ya mejoró la redacción* (CA8-L16). Unas cuantas referencias más para este aspecto aparecen en forma independiente, sin la modalidad de la paridad (CA1-L14, CA8-L9, CA10-L18). Finalmente, en un tercer conjunto de ideas de estimación dos estudiantes refieren a la tarea por su cualidad de dificultad relativa. En conversación de grupo una estudiante la estima como relativamente difícil: *Está un poco difícil* (CA10-L12), mientras que otra expresa su estimación de relativa facilidad hacia la acción de escritura diciendo que *el fin de semana consiguió escribir su control de lectura sin ningún problema* (CA5-L19).

Diferentes a las ideas, las estudiantes también refieren respuestas internas experimentadas ante la tarea, tales como las emociones. Algunas de éstas se identifican como respuestas emocionales negativas, mientras que otras, como respuestas emocionales positivas. Dentro del grupo de las negativas, se las puede observar como respuesta ante ideas de estimación, por ejemplo, la frustración ante la estimación de falta de orden en su primer escrito (CA2-L11), ante ideas de más tarea por hacer, como el agobio o sentir de presión: *el tiempo pasaba y me sentía presionada porque tenía más tarea que hacer*, en CA2-L6, ante opciones de tarea (p. ej., la preocupación o nerviosismo ante la opción de relectura y la dificultad de comprensión del tema: *lo voy a leer por última vez, porque ya me estaba poniendo nerviosa*, en CA10-L13; o la pereza ante la opción de inicio: *¡Tengo flojera!*, en CA1-L5), y ante notificaciones de la docente (p. ej., la indignación ante la notificación del primer cambio de fecha de entrega: *¿Queéé?*, en CA9-L22). Dentro del grupo de las positivas, se las puede observar como respuestas ante la opción de inicio de alguna sección de la tarea, como la confianza y determinación ante la opción de inicio de la escritura y la estimación de extensión amplia de los contenidos para escritura: *son muchas hojas, pero lo lograré!*, en CA5-L17, ante acciones del proceso de tarea, por ejemplo, la ilustración de la estudiante que aparece sonriente mientras lee en CA2-L3, y ante la conclusión parcial o definitiva de la tarea, por ejemplo, la felicidad ante la conclusión de la corrección y el escrito final, en CA6-L10-11. Otro grupo de emociones aparecen relativamente indefinidas en su tipo específico, referidas solamente con carácter general de negativas y positivas, percibidas en otros participantes del evento de tarea. Suelen estar referidas en ilustraciones de contextos de grupo, ya sea en la docente y su

acompañante (CA1-L16), o en compañeros de clase (CA5-L5), o en familiares (CA10-L20).

*¿Qué sienten los estudiantes durante el proceso de elaboración de tarea de escritura?*

Otro tipo de vivencias internas referidas en las historietas son los estados y respuestas fisiológico-corporales ante la tarea, vivencias de disponibilidad de energía en el cuerpo de algunos estudiantes. Tres de estas se presentan como estados *ante el inicio de la tarea* (como antecedentes al inicio de ésta): el sueño de una estudiante (CA5-L13), el cansancio que experimenta otra después de un largo día de escuela (CA8-L2), y el estado de recuperación que experimenta la misma después de tomar un descanso (CA8-L4). Dos más aparecen como *respuesta a acciones de tarea*: el cansancio de dos estudiantes luego de un tiempo de lectura (CA1-L7b y CA3-L6).

Otro aspecto referente a las vivencias internas que expresan las estudiantes ante el evento de tarea es el de las respuestas mentales, fenómenos que denotan tipos y grados de actividad mental. Un grupo de referencias aparecen como *respuesta mental adversa ante opciones y circunstancias de tarea* (en CA2-L14, la distracción con Facebook luego del plan de hacer tarea de otras asignaturas; en CA7-L13, la dificultad de comprensión de algunas palabras durante la lectura; en CA7-L15, la duda sobre cómo iniciar el escrito; en CA10-L8, la dificultad de concentración por la música que suena en el exterior de su casa, y la dificultad de comprensión de la lectura en ese mismo momento; etc.). Otro grupo de referencias se observan como respuesta mental favorable para opciones y acciones de tarea (en CA2-L4-L5, el flujo de ideas a raíz de lectura de texto, y más adelante en CA2-L8, de nuevo el flujo de ideas, ahora por el inicio de la escritura; en CA10-L14, el incremento de comprensión del tema de lectura con la relectura del texto; en CA1-L10, CA4-L4, CA6-L2, y CA9-L11, el recuerdo de que tienen tarea por hacer; etcétera).

*¿Qué hacen los estudiantes durante el proceso de tarea de escritura?*

Un último aspecto que aparece con naturaleza de respuesta interna ante eventos y vivencias de tarea es el de las decisiones. Y al igual que las emociones, aparece como respuesta a una diversidad amplia de incidentes. Algunas ocurren ante estados y respuestas internas como las emociones, por ejemplo, ante las emociones de duda y dilema sobre

cómo comenzar su escrito, una estudiante decide comenzar plasmando los puntos más relevantes del texto de lectura, en CA8-L7; los estados fisiológico-corporales, por ejemplo, al notar cansancio después de un tiempo de lectura, una estudiante decide continuar con la tarea al día siguiente, en CA1-L7c; las respuestas mentales, por ejemplo, ante la dificultad de comprensión de algunos términos en la lectura del texto de tarea, una estudiante decide buscarlos en el diccionario, en CA7-L13, o ante la combinación de una respuesta emocional y una mental, en CA10-L13-14, donde una estudiante expresa tener incompreensión sobre el tema de lectura y nerviosismo por ello, y decide releer el texto para mejorar la comprensión. Otras decisiones ocurren ante ideas de tarea, como los de estimación: una estudiante decide dar por concluida la etapa de escritura al estimar un incremento de orden y sentido en su escrito (CA2-L12), o las ideas combinados de propósito personal y de estimación (CA6-L8), donde una estudiante expresa su estimación sobre la calidad del escrito como mejorable y su deseo de mejorarlo, que la llevan a decidir leerlo para hacerle cambios. Un último grupo de decisiones ocurre ante estímulos combinados, de ideas y vivencias internas, como la decisión de leer en el momento y de escribir en el fin de semana, ante el sueño que experimenta y el pensamiento de deber que tiene por la tarea (CA5-L14).

Con otra naturaleza, las estudiantes refieren componentes de tarea que pertenecen al universo de lo fáctico, como las acciones de planificación de tarea, de elaboración de un plan específico para una acción de tarea que ha de abordarse casi siempre de inmediato. Algunas referencias a este aspecto como planificación de escritura: “¿cómo comenzaré? Haciendo una recopilación de las ideas que subrayé del libro” (CA8-L3-L5), otras como planificación de rescritura, o corrección del escrito: “Ya sé, lo volveré a imprimir para acomodar los acentos” (CA1-L23:), y una sola como elaboración de un plan de aprendizaje/experiencia (CA8-L16), que refiriéndose a su escrito final dice: “Lo entregaré y observaré mis errores para mejorar”.

También como componentes del hacer, las historietas muestran referencias a tres tipos de acciones estratégicas para la realización de la tarea: las referentes a la lectura (una estudiante prepara su acción de lectura con la estrategia de realizar primero una revisión somera del texto de lectura: “empecé a hojearlo” (CA6-L2); otra busca en el diccionario los términos que no comprende (CA7-L12), y otra hace una relectura para incrementar la comprensión de contenidos (CA10-L13), las referentes a la escritura, como el caso cuando una estudiante prepara su acción de escritura elaborando fichas durante su sesión de

lectura (CA6-L4), y las referentes a la rescritura: una estudiante lee su primer escrito para evaluar su calidad y reescribirlo (CA2-L10).

Los estudiantes refieren también acciones que aparecen como centrales para el proceso de realización de tarea. Todos hacen alguna alusión a la acción de lectura (CA1-L6a), después de toma de decisión; en CA2-L2, como primer evento de acción; en CA3-L5, después de toma de decisión; en CA4-L6, después de recordar que tiene tarea; en CA5-L14, después de pensar plan general; en CA6-L4, después de hojear las páginas del texto; en CA7-L12, al llegar a su casa después de la escuela; en CA8-L5, como primera acción de tarea; en CA9-L6-L12, en viernes, al siguiente día de la asignación; y en domingo, la continuación en un parque y, finalmente, en CA10-L7, en casa, después de escuela, como primera acción de tarea. Todos, excepto la tercera estudiante (CA3), hacen también alguna alusión a la acción de escritura (en CA1-L11-L12, escribe después de reafirmar su plan; en CA2-L8, CA4-L8, y CA5-L19, después de lectura; en CA6-L6, después de lectura y de elaborar fichas con citas textuales; en CA7-L14 y CA8-L8, después de lectura con subrayado de ideas; en CA9-L8-L13-L15, en sábado, después de lectura en viernes; luego en domingo, después de una segunda sesión de lectura; y para terminar, en lunes retoma la escritura; por último, en CA10-L17, después de lectura y relectura).

Finalmente, la mitad de los estudiantes hace alusiones a la acción de rescritura. Algunas, refiriéndola en una versión integrada a la escritura, o bien orientada a las correcciones de forma: en CA1-L14-L23, resume el escrito y más adelante le corrige acentos después de trazar plan), o bien orientada a la calidad del escrito: en CA7-L16, hace correcciones al escribir “escribiendo y borrando”. Otras, refiriéndola como una versión independiente de la escritura, realizada en sesión autónoma y orientada a la alteración cualitativa de diversos rasgos del escrito preliminar, para incrementar su calidad: en CA2-L12, reescribe para darle más orden; en CA6-L9, reescribe para mejorar la calidad del escrito; y en CA8-L16, hace una corrección de redacción. Un tipo más de acciones referidas son las de utilización de herramientas para la realización del escrito de tarea, que se presentan en dos modalidades: las del uso de ordenador (CA1-L12, CA4-L8, CA5-L16, CA7-L14, CA8-L6, CA9-L8, CA10-L15) y las del *uso de pluma y papel* (CA2-L8, CA6-L9).

Como último aspecto referido al universo del hacer, las historietas presentan al de las acciones relacionadas con la tarea, unas como *acciones con dedicación a la tarea*: en CA7-L12, escuchar música mientras lee y subraya; en CA9-L8-13-16, escuchar música mientras

escribe; y también en L16, ver *Facebook* mientras escribe, y otras más como acciones sin dedicación a la tarea: en CA6-L9, recoger a su hermana; en CA7-L5, “María se fue con sus amigas”; en CA7-L12, “cuando llegó a su casa, comió”; en CA9-L10, pasear en bicicleta; en CA10-L16, checar *Twitter*; en CA10-L19, comer con su familia. Un tercer y último grupo referido es el de las acciones de conversación en grupo sobre la tarea, ya sea con otro compañero de clase (CA4-L2-L3, CA10-L6), o *con* varios compañeros de clase (CA5-L6 a L10, CA7-L5 a L11, CA10-L10 a L12), en las que se formulan preguntas sobre el tipo y tema de tarea y sobre el estado de avance de esta, y se expresan algunas estimaciones, emociones y comentarios al respecto.

*¿En qué contextos ocurren las ideas, emociones y acciones relacionadas con la tarea de escritura?*

Un cuarto y último tipo de referencias aparecen en las historietas, el de los contextos de tarea. Algunas veces expresados como espacios y lugares, otras como tiempos y momentos, otras como circunstancias personales o ambientales, y varias veces como combinaciones de estas versiones, el aspecto de los contextos aparece como el escenario de fondo para los anteriores eventos y vivencias de tarea. Atendiendo al lugar y al ambiente en el que ocurren muchos eventos, un primer grupo registrado es el de los contextos escolares para eventos de tarea. Dentro de estos, la clase se presenta como el contexto en el que ocurren las intervenciones de la docente, como las *notificaciones de asignación y recordatorio* de tarea, las de asignación de *fecha de entrega y cambios en ella*, y la *aclaración* sobre la tarea, así como el contexto para la *entrega* de la misma.

En algunas ocasiones las estudiantes refieren el componente físico del contexto de clase, como en CA2-L17, usualmente con ilustraciones que muestran los pupitres y el pizarrón. Y siempre, la clase aparece referida como la circunstancia ambiental en la que ocurren los eventos relacionados con la docente y sus intervenciones. Algunas estudiantes precisan las coordenadas temporales del contexto de clase, como en CA5-L2: *13 de septiembre de 2012. Un día ordinario en la escuela, en la clase de filosofía...* Otras especifican la circunstancia personal del contexto, como en CA2-L16: *Y ahora estoy esperando entregar mi control de lectura.*

Otro contexto escolar referido es el de los contextos para conversaciones grupales sobre la tarea, tanto las que se tienen con otro compañero de clase, como las que se tienen con varios. Las ilustraciones que refieren estos contextos se concentran en representar sólo la actividad de conversación grupal, sin representar espacios ni lugares específicos (salvo en

CA7-L6, donde parece que la conversación se desarrolla en el asiento trasero de un camión de transporte público), mientras que los textos escritos refieren espacios y tiempos genéricos de dichos contextos escolares, por ejemplo, en CA5-L6, *Fuera del salón de clase*; o en CA4-L2, *Un día en la escuela...*

Un segundo grupo registrado es el de los contextos de realización de tarea. Atendiendo a la etapa de tarea en la que se encuentran, los estudiantes refieren contextos para la opción de inicio de la tarea, para la lectura, para entrar o estar en una pausa, para la escritura y para la rescritura. Algunos expresan la circunstancia personal del contexto, como en CA3-L2 y CA6-L2, que ante la opción de inicio dicen: *Al comenzar mi trabajo* y *Comenzaba la tarea de la asignatura de investigación pedagógica cuando de repente, me acordé del texto de Mario Bunge y empecé a hojearlo*. Otros refieren el transcurrir del tiempo, como en CA1-L7a, que encontrándose inmersa en la acción de lectura dice *horas más tarde*, o en CA5-L18, que al estar escribiendo dice que *sigue pasando el tiempo*. Otros precisan el tiempo en que se encontraban al hacer una acción, como en CA9, que con ilustraciones de varios relojes de pared acompaña su relato de proceso de escritura: las 3:00 (L15), las 5:05 (L16), las 9:00 (L18), y las 10:05 (L19) cuando concluye. Otros más refieren el lugar contextual para alguna acción, como en CA1-L22, que dice *En mi casa*, para la corrección del escrito; o en CA10-L7, donde dice *Ya en mi casa, empiezo a leer*, para lectura. Y la mayoría refieren contextos combinados, como en CA3-L7, que para referir un contexto de pausa dice *Después de un rato de ver la televisión*, donde expresa un componente temporal y uno circunstancial; o en CA7-L14, que para referir un contexto de escritura dice que *Al siguiente día llegó a su casa y se puso a realizar su control de lectura*, expresando un componente temporal, uno espacial y uno circunstancial. Finalmente, la mayoría de los estudiantes refieren contextos físicos de trabajo para acciones de tarea, lugares en los que se situaron para la ejecución de las acciones de tarea, como un estudio o espacio equivalente (CA2-L2-3 y CA6-L13), un escritorio o mesa de trabajo (p. ej. CA1-L6b), u otros contextos físicos de trabajo, como un sillón para la lectura (CA4-L7), o un parque para la misma acción (CA9-L12).

*¿Cuál es la visión de los estudiantes sobre las prácticas de escritura que se solicitan y ejecutan dentro de las asignaturas?*

Los estudiantes del primer modelo presentan una visión de cumplimiento: abordar y resolver la tarea de escritura les significa cumplir con un requisito de asignatura. Con las

actitudes que expresan en sus procesos y en sus relatos muestran que no encontraron suficientes puntos de interés en la tarea por sí misma (en sus retos y oportunidades intrínsecas). Pareciera que el interés de resolverla se remite solamente a razones o motivos ajenos a la tarea (como podrían ser el evitar consecuencias negativas, o bien, alcanzar consecuencias positivas: una calificación aprobatoria, avance en su proceso curricular, u otras). Los estudiantes del segundo modelo presentan una visión de oportunidad y aprendizaje: abordar y resolver la tarea de escritura significa una oportunidad de inmersión en un trabajo placentero, de ejercicio de competencias personales, de aprendizaje y comprensión de contenidos temáticos. Con las actitudes que expresan en sus procesos y en sus relatos muestran que encontraron suficientes puntos de interés en la tarea por sí misma (en sus retos y oportunidades intrínsecas).

*¿Cómo las conciben o conceptualizan? ¿Cómo las definen?*

Los estudiantes del primer modelo conciben a la tarea como la generación de un producto escrito que expone en modo sintético las ideas principales encontradas durante la lectura del texto de tarea. Los estudiantes del segundo modelo conciben la tarea como la generación de un producto escrito que comunica en modo sintético contenidos relevantes entendidos y tratados en el texto de tarea.

*¿Con qué propósitos las ejecutan?*

Los estudiantes del primer modelo abordan y resuelven la tarea desde una motivación de necesidad y/o deber, con el propósito de cumplir con un requisito de asignatura. Los estudiantes del segundo modelo abordan y resuelven la tarea desde una motivación de deseo, con el propósito de ejercitar competencias y habilidades personales, y con ello lograr comprensión y aprendizaje de contenidos temáticos.

*¿Con qué procedimientos y actitudes las abordan, desarrollan y concluyen?*

En cuanto a las acciones de los segmentos de resolución directa de la tarea, en el primer modelo las acciones de identificación de “ideas principales” en el texto de lectura, de traslado mecánico de éstas al texto en composición, y de redacción para el enlazamiento de éstas y la generación del escrito final, se presentan como necesarias y suficientes para



cubrir el objetivo personal de cumplir con el requisito escolar de tarea asignada por la docente, desde una motivación de necesidad y/o deber. En el segundo modelo, las acciones de identificación y comprensión de información relevante en el texto de lectura, de recopilación de ésta, y de redacción con base en la información recopilada, son las que se presentan como necesarias para cubrir el objetivo personal de comunicar información relevante comprendida, desde una motivación de deseo y sentido de oportunidad. En cuanto al resto de las acciones incluidas en otros segmentos de los procesos, en el primer modelo se observa frecuentemente la acción de conversación en grupo con compañeros de clase, para tratar emocional y técnicamente el hecho de la tarea, una menor utilización de acciones estratégicas que acompañan a las acciones centrales de lectura y de escritura, y solo en algunos cuantos casos, la utilización de la rescritura, pero en una versión que se puede asimilar a una etapa tardía de la escritura, en la que simplemente se sintetiza el escrito preliminar o bien, se corrigen algunos aspectos formales del escrito final (como el tipográfico).

En el segundo modelo se observa la ausencia de conversaciones grupales sobre la tarea, así como una mayor utilización de acciones estratégicas que acompañan a las acciones centrales de lectura, escritura y rescritura, lo mismo que la utilización de la rescritura genuina, con sesión propia, orientada al objetivo de mejorar la calidad cualitativa del escrito preliminar (la claridad y el orden de la redacción, para que el escrito final exprese con mayor “sentido” los contenidos entendidos que se quieren comunicar). Comparativamente, las actitudes que se observan en cada modelo son de tendencia opuesta, ya que parten de motivaciones antagónicas. Mientras que en el primer modelo se observan perfiles actitudinales de dependencia personal-emocional respecto a la docente y sus intervenciones, de baja o escasa disposición favorable hacia la tarea, de baja concentración en su resolución, y de baja compenetración con el trabajo y los retos-oportunidades que ofrece la tarea por sí misma, en el segundo modelo se observan perfiles actitudinales de independencia personal-emocional respecto a la docente y sus intervenciones, de disposición favorable hacia la tarea, de concentración en su resolución, y de compenetración con el trabajo y los retos-oportunidades que ofrece la tarea por sí misma. Estas tendencias actitudinales derivan en propiedades de los procesos que también tienden a presentarse en modo antagónico. Mientras que los procesos del primer modelo tienden a presentarse de forma extendida (utilizando más días para realizarlo); interrumpida (utilizando más sesiones y más pausas de trabajo), y con menor dedicación

(utilizando menos horas de trabajo total). Los procesos del segundo modelo tienden a presentarse en forma compacta (utilizando menos días para realizarlo); continua (utilizando menos sesiones y menos pausas de trabajo), y con mayor dedicación (utilizando más horas de trabajo total).

*¿Cuál es su vivencia dentro de los procesos y procedimientos de escritura?*

*¿Les representa una experiencia más agradable que desagradable?*

Para los estudiantes del primer modelo, la vivencia de tarea aparece adversa y tendiente a experiencia desagradable. En diversos momentos de sus procesos y de sus relatos se percibe que de contar con la opción de no realizarla, habrían preferido no tomarla. Esta vivencia de adversidad y desagrado oscila entre el rechazo hacia la tarea y la aceptación moderada de ésta (resignada, o bien mínima). Para éstos que muestran alguna forma de aceptación, la realización de tarea les provee de algunas cuantas vivencias de agrado emocional y de satisfacción intelectual. En general, se puede observar cómo las estudiantes postergan o evitan la realización de tarea, o bien, como expresan su relativo desinterés para resolverla. Se observa también como restringen su inversión de energía personal en ésta actividad, mostrando que, o bien superó sus competencias y habilidades, o bien no les representó una actividad con el suficiente atractivo emocional e intelectual. La resultante de la vivencia es la realización de la tarea en una versión de cumplimiento del mínimo de requisitos solicitados para ésta. Adicionalmente, se puede observar la presencia de más dificultades o adversidades, tanto emocionales como técnicas, en los procesos de estos estudiantes. Con ello, se pueden observar también más decisiones orientadas a la resolución de tales adversidades. Para los estudiantes del segundo modelo, la vivencia de tarea aparece favorable y de experiencia agradable. En diversos momentos de sus procesos y relatos se puede percibir que la realización de tarea les provee en general de vivencias emocionales agradables y de satisfacción intelectual. Se observa que su vivencia personal de tarea es de retos y oportunidades interesantes y accesibles, si bien sus procesos no aparecen exentos de momentos de dificultad y adversidad (salvo el de una sola estudiante). Se puede observar también como eligen invertir la suficiente energía personal que les lleve a la realización de la tarea en una versión de comprensión de contenidos temáticos y de comunicación ordenada y clara de éstos en el escrito de tarea. Adicionalmente, se puede observar la presencia de menos dificultades y adversidades emocionales y técnicas en los

procesos de estos estudiantes, con lo cual se observan menos decisiones orientadas a su resolución, y más decisiones de carácter de previsión o anticipación estratégica para la resolución efectiva de la tarea.

*¿Qué competencias les demandan y cuáles desarrollan según su implicación con la tarea de escritura?*

Para los estudiantes que optan por seguir el primer modelo de realización de tarea, ésta les demanda las siguientes competencias:

- 1) Identificación de ideas principales en el texto de lectura
- 2) Traslado mecánico de éstas hacia el texto a componer (hacia la hoja electrónica del procesador de textos del ordenador)
- 3) Textualización de enlazamiento de estas ideas principales para generar un escrito de tarea
- 4) En algunos casos: resumen del escrito generado, y corrección tipográfica de éste

Para los estudiantes que optan por seguir el segundo modelo de realización de tarea, ésta les demanda las siguientes competencias:

- 1) Lectura de comprensión de contenidos temáticos
- 2) Identificación de información relevante en el texto de lectura
- 3) Recopilación de la información relevante identificada
- 4) Textualización con base en la información relevante recopilada
- 5) Lectura de revisión del escrito preliminar, con la identificación de aspectos cualitativos sujetos a corrección de mejoramiento: síntesis, orden y claridad en la comunicación de la información presentada
- 6) Rescritura: textualización parcial o total para alterar en escrito preliminar y lograr la comunicación sintética, ordenada y clara de contenidos relevantes del texto de lectura en el escrito final
- 7) Lectura de revisión del escrito final

## 5.2. Perspectiva del alumno: recolección

### de datos a través del cuestionario

Aunque sí tuve que realizar muchos escritos, considero que 60% de ellos están mal redactados, ya que en ocasiones cometía plagio y en muchas otras no sabía cómo expresar mi idea.

CUESA08-P15

Escribir es una habilidad, un compromiso, un arte de expresión.

CUESA24-P15

### 5.2.1. RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

#### DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO

El presente informe da cuenta de la aplicación, en México, del segundo instrumento empleado en la fase exploratoria de esta investigación. Se utilizó el cuestionario como instrumento recolector de información, en el grupo de 38 alumnos universitarios del primer semestre de la carrera de Pedagogía, del que ya se ha hecho mención. Con el cuestionario se busca dar respuesta acerca de la experiencia de los estudiantes y sus prácticas de escritura en el contexto de formación de sus asignaturas universitarias, así como, de experiencias de escritura en los niveles educativos previos. Las preguntas se orientaron para indagar cuatro aspectos básicos: 1) Datos generales; 2) Trayectoria escolar previa y prácticas de escritura; 3) Prácticas de escritura en la universidad, y 4) Escritura y vínculo profesional.

En cuanto a los datos generales se observa que un porcentaje significativamente alto de estos estudiantes no rebasa los 20 años, pertenece al género femenino y destina el tiempo completo a sus estudios universitarios; se muestra además, que al ingresar a la universidad

este alumnado iguala o supera los estudios de la familia de origen, mismos que cuentan en su mayoría con escolaridad de educación primaria, secundaria y bachillerato.

Se informa también una trayectoria discontinua en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, pues esta generación tuvo la particularidad de presenciar el tránsito y cambio en el enfoque oficial de los programas de lengua (en México, Español) pasando así, de enfoque centrado en aspectos lingüísticos, al del enfoque comunicativo funcional y un tercero fundamentado en las prácticas sociales del lenguaje. No obstante, que estos últimos enfoques promueven el desarrollo de competencias para una eficaz respuesta a distintos contextos y propósitos comunicativos. Se observa que las prácticas de escritura realizadas con mayor frecuencia en sus estudios preuniversitarios estuvieron centradas en la resolución de libros de texto y en la producción de textos escritos como actividad consecuente de la lectura (cuestionario o resumen). Esto puede ayudarnos a comprender el hecho de que más de la mitad de la muestra valore como mala o regular su trayectoria y experiencia escolar en cuanto a la producción de textos escritos.

Destaca el hecho que elementos tales como el autoconcepto incidan favorable o desfavorablemente en la experiencia de escritura. En estudiantes cuya experiencia de escritura es valorada positivamente el autoconcepto (conciencia de competencias adquiridas, gustos, preferencias, habilidades lingüísticas o perspectivas de dificultad) aparece en un lugar protagónico para explicar esta relación. Incluso, en estudiantes que reconocen una competencia ausente se observa que la perspectiva personal con deseo de mejora plantea un matiz diferenciador, es el caso del estudiante que afirma: *Mi escritura es muy mala pero me estoy esforzando para mejorar* (CUA20-P15a).

La delimitación del mensaje para su construcción y diversos aspectos pragmáticos (coherencia, cohesión, adecuación del discurso y el género textual al destinatario) se muestran como la principal dificultad a que se enfrenta este alumnado en la producción de textos escritos, por encima del acompañamiento docente o de aspectos lingüísticos. No obstante que este último aspecto es el que los docentes valoran con mayor énfasis.

La redacción de resúmenes y cuestionarios, continúa como una práctica que ahora les es solicitada en el nivel universitario, sumándose a éstas, la redacción de escritos a partir de dos o más fuentes y los trabajos monográficos o de investigación.

La perspectiva acerca de las actividades profesionales que desempeña un pedagogo es básica, aunque se observa que pueden identificar acciones en ámbitos escolares, empresa

privada o trabajo independiente. La conciencia de las prácticas escritas asociadas a este desempeño profesional es escaso, nombrando uno o dos géneros textuales producidos en estos contextos y refiriendo más géneros para el ámbito académico que para el profesional.

En términos generales se observa que los estudiantes de la muestra asocian directa e indudablemente a la lectura un carácter epistémico, en tanto que para la escritura lo hacen en segundo término, sin dejar de reconocerla como una vía para organizar el pensamiento y para acceder a nuevos aprendizajes.

## **5. 2. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO**

La aplicación del presente instrumento —cuestionario— se sitúa en el marco de la primera fase de la investigación —fase exploratoria en México—, y tiene como propósito reconocer y registrar prácticas de escritura habituales en la trayectoria escolar de un grupo de alumnos del primer semestre de la carrera de Pedagogía en una universidad pública mexicana. La aplicación de este instrumento permite una visión objetiva y puntual de dichas experiencias tanto en su reciente ingreso a la universidad como en niveles educativos previos.

A diferencia de otros de los instrumentos de recolección de datos empleados en la presente fase de esta investigación, tales como la representación gráfica narrativa (cómic), la observación participante o la entrevista, el cuestionario se distingue por su indiscutible característica de ser objetiva. Consideramos que dicha propiedad no interfiere en el enfoque cualitativo de esta indagación; por el contrario, la posibilidad de concretizar respuestas y aspectos de análisis, nos permiten conformar una visión global para comprender en mayor grado la perspectiva del alumno. Si bien, en el instrumento del cómic hemos identificado numerosos aspectos subjetivos, relacionados con la producción de textos, con el cuestionario pretendemos puntualizar la trayectoria escolar de este grupo de estudiantes, misma que no fue registrada desde otros instrumentos empleados.

### **5.2.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN**

#### **EN EL CUESTIONARIO**

Conformar una visión global de la perspectiva del alumno con aquellos elementos significativos que incidan en la producción de textos, en su proceso formativo, nos plantea la necesidad de responder las siguientes preguntas de trabajo:

1. ¿Qué caracteriza a este grupo? ¿Qué suelen escribir habitualmente los estudiantes de éste fuera de los contextos escolares?
2. ¿Cuál ha sido su experiencia en niveles previos de su trayectoria escolar en relación con la producción de textos escritos?
3. ¿Cómo los estudiantes valoran su experiencia de escritura hasta ese momento (experiencias previas y actuales)?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que han enfrentado en la producción de textos escritos en el entorno universitario?
5. ¿Qué relación existe entre la producción de textos escritos actuales y su incidencia en acciones profesionales?
6. ¿Cómo conceptualizan las acciones de escribir, leer y aprender?

#### **5. 2. 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS**

La recolección de datos a través de un instrumento cerrado como el cuestionario ofrece un análisis estadístico y de descripción de tendencias (Sampieri et al., 2010, p. 16). Las figuras, tablas e interpretación que a continuación se exponen permiten reconocer los datos medibles y observables de este grupo en relación con su experiencia de escritura en la universidad y en estudios previos. Los resultados presentados responden a los cuatro ejes de indagación previamente definidos en este instrumento de recolección de datos: 1) Datos generales; 2) Trayectoria escolar previa y prácticas de escritura; 3) Prácticas de escritura en la universidad, y 4) Escritura y vínculo profesional.

Cada uno de estos ejes incluye un número determinado de reactivos que se corresponden con los aspectos temáticos a indagar. La Tabla 5.6. ofrece un mapa de la información investigada.

La recolección de datos a través de un instrumento cerrado como el cuestionario ofrece un análisis estadístico y de descripción de tendencias (Sampieri et al., 2010, p. 16). El total de

figuras, gráficas e interpretación para cada uno de los reactivos puede observarse en el Gráficas y resultados por reactivos. En la Tabla 5. 6. se observa una matriz analítica que, de manera global y esquemática, presenta los resultados arrojados en su porcentaje máximo acerca de la trayectoria de escritura en estudiantes, tanto en nivel preuniversitario como en el universitario.

Datos generales	Trayectoria escolar previa y prácticas de escritura	Prácticas de escritura en la universidad	Escritura y vínculo profesional
1. Carrera	12. Modalidad y sistema de enseñanza	17. Tareas de escritura solicitadas	28. Actividad profesional en que se desempeñará
2. Semestres total	13. Tareas de escritura realizadas	18. Evaluación de textos escritos	29. Tipos de textos a escribir en la profesión*
3. Semestre que cursa	14. Tareas de lectura realizadas	19. Finalidad de tareas de escritura	30. Escritura habitual fuera de la universidad
4. Edad	15. Valoración de la experiencia de escritura: aspectos positivos y negativos*	20. Principales dificultades en la elaboración de textos escritos*	31. Lecturas habituales fuera de la universidad
5. Género	16. Grado de cambios en su vida al ingresar a la universidad	21. Asesoría docente	32. Palabras asociadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer</li> <li>• Escribir</li> <li>• Aprender</li> <li>• Universidad*</li> </ul>
6. Trabajo		22. Acciones ante el plagio	
7. Horas de trabajo		23. Bibliografía utilizada en las asignaturas	
8. Relación estudio-trabajo		24. Materiales y soportes de lectura	
9. Escolaridad de los padres		25. Horas dedicadas a la lectura y la escritura	
10. Computadora propia. Internet		26. Desempeño de los profesores	
11. Celular propio. Internet		27. Aspectos que se fomentan en la educación superior	

**Tabla 5. 6.** Ejes y aspectos temáticos de indagación en el cuestionario. *Fuente.* Elaboración propia basada en el cuestionario aplicado a alumnos. Nota: El asterisco (\*) refiere a las preguntas abiertas. Si bien, la pregunta núm. 32 no se formuló bajo este esquema abierto, sí se hace una mención especial de ella pues sus respuestas, indudablemente, se sometieron a un análisis cualitativo para su interpretación.



Seguido de esto, en el inciso siguiente se identifican algunas unidades significativas de análisis que permien realizar una primera interpretación de corte cualitativo en los datos presentados.

<b>I. Datos generale:</b>	<b>II. Trayectoria escolar previa y prácticas de escritura</b>	<b>III. Prácticas de escritura en la universidad</b>	<b>IV. Escritura y vínculo profesional</b>
<b>1.</b> Carrera: pedagogía (100%)	<b>12.</b> Provenientes de sistemas públicos de enseñanza Primaria: 65% Secundaria: 84% Bachillerato: 94%.	<b>17.</b> Práctica de escritura realizada con mayor frecuencia: leer dos o más textos y elaborar un escrito (47%); con menor frecuencia: composición libre (36%).	<b>28.</b> Actividad profesional en que se desempeñará: institución educativa como docente (63%).
<b>2.</b> Semestres en total de la carrera: seis	<b>13.</b> Práctica de escritura realizada con mayor frecuencia: Resolución de libros de texto (65%). Con menor frecuencia: Composición libre(77%).	<b>18.</b> Evaluación de textos escritos centrada en la ortografía: 92%.	<b>29.</b> Tipos de textos a escribir en la profesión: estrategias de aprendizaje y programas de estudio (15%).*
<b>3.</b> Alumnos de 1er. Semestre (97%).	<b>14.</b> Práctica de lectura realizada con mayor frecuencia: Lectura de capítulos de libros (47%). Con menor frecuencia: Lectura de artículos de revista (76%).	<b>19.</b> Los estudiantes consideran que se les solicitan trabajos escritos con la finalidad de organizar y estudiar los contenidos para poder aprenderlos (73%).	<b>30.</b> Escritura habitual fuera de la universidad: redes sociales/ diaria (13%).
<b>4.</b> 18 años (55%).	<b>15.</b> Los alumnos consideran mala su experiencia en escritura: 34%*. Principalmente por aspectos lingüísticos: ortografía y puntuación.	<b>20.</b> Principal dificultad en la elaboración de textos escritos: comprensión en la lectura del texto fuente, seguida de aspectos discursivos de cómo estructurar el mensaje.*	<b>31.</b> Lecturas habituales fuera de la universidad: novelas/diaria (47%).
<b>5.</b> Femenino (92%).	<b>16.</b> El cambio más significativo al ingresar a la universidad es la exigencia académica (73%).	<b>21.</b> Asesoría docente que siempre reciben: especificaciones sobre las características de la tarea (55%); la que nunca reciben: asesoría durante la escritura (65%).	<b>32.</b> Palabras asociadas: a. Leer: libro b. Escribir: redacción c. Aprender: conocer d. Universidad: estudiar*
<b>6.</b> Cuatro alumnos trabajan (10%).		<b>22.</b> Acciones ante el plagio: repetir el trabajo (68%).	

<b>7.</b> Éstos dedican de 7 a 51 hrs. De trabajo semanal. El resto del grupo (90%) dedica tiempo completo a su formación universitaria	<b>23.</b> Bibliografía utilizada en las asignaturas: la que están en el programa de estudio (65%).
<b>8.</b> De los cuatro casos que trabajan, solo uno lo hace en ámbito relacionado con sus estudios (no especificó actividad).	<b>24.</b> Materiales y soportes de lectura: capítulos de libros (78%) en soporte impreso (77%).
<b>9.</b> Estudios máximos de la madre: carrera técnica (23%). Estudios máximos del padre: bachillerato (26%).	<b>25.</b> Horas semanales dedicadas a la lectura: 11-15 hrs. (34%); a la escritura: 6-10 hrs (36%).
<b>10.</b> Alumnos con computadora propia: 97%. 100% con Internet.	<b>26.</b> Principal característica en el desempeño de los profesores: experiencia en la materia (97%).
<b>11.</b> Alumnos con celular propio: 100%. 36% sin Internet..	<b>27.</b> En la educación superior se fomenta una postura ética ante la profesión (73%).

**Tabla 5.7.** Matriz de resultados máximos en cuestionario de estudiantes. *Fuente.* Elaboración propia basada en el cuestionario aplicado a alumnos. El asterisco (\*) indica las preguntas que se plantearon de forma abierta.

## 5. 2. 5. PRIMER NIVEL DE INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE LOS RESULTADOS:

### DETECCIÓN DE UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISIS Y SU FRECUENCIA.

#### FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS

La exposición objetiva y numérica de los resultados en cada reactivo es necesaria e importante para contar con un perfil global de los estudiantes; sin embargo, la información por sí misma adquiere mayor sentido, a efectos de nuestra investigación, si se identifican unidades de análisis significativas relacionadas con el objeto de estudio, que permiten realizar un reconocimiento de corte cualitativo a partir de los datos arrojados.

Para alcanzar tal propósito se procede, en un primer momento, a la fragmentación de los datos obtenidos, con el propósito de identificar la frecuencia de cada caso y una primera interpretación cualitativa del dato obtenido, así como el reconocimiento de unidades de análisis que emergen, en consecuencia, de este tratamiento. En un segundo momento se procede a la recomposición de dicha información, a través de la generación de categorías y subcategorías que ofrezcan una interpretación de corte cualitativo, el cual coadyuve a la comprensión del fenómeno estudiado en la muestra. Es decir, siguiendo a Sampieri (2008, p. 759) se trata de matizar los resultados cuantitativos en cualitativos.

En este punto es necesario realizar dos aclaraciones respecto del procedimiento metodológico. Por una parte, sobre la capacidad heurística del instrumento y, por otra parte, sobre la referencia a la frecuencia de datos que son referente indiscutible de la metodología cuantitativa, pero no así de la cualitativa.

En relación con el primer punto, tal como los señala Izcara Palacios (2014, p. 74), el cuestionario tiene una capacidad heurística muy limitada, pues los informantes responden a unos mismos interrogantes. Sin embargo, las opciones de respuesta consideradas en dicho instrumento ofrecen una gama de opciones diversas, que dan cuenta de la complejidad y matices de nuestro fenómeno de estudio. De manera complementaria, en las interrogantes esenciales para la comprensión de la muestra y del objeto de estudio, se incluyeron preguntas abiertas que favorecieron la libertad de los informantes para que éstos aborden de forma más marcada aquellos elementos y perspectivas que consideran más sobresalientes.

En cuanto a la mención de la frecuencia de datos del instrumento —cuestionario—, en el marco de la teoría fundamentada, el elemento distintivo de una categoría central es su alta frecuencia de menciones (Soneira, 2012, p. 158 *apud* Izcara Palacios, 2014, p. 70). Si bien la naturaleza de este instrumento nos permite identificar las respuestas en este punto máximo y, en correspondencia con la investigación cualitativa que, “en lugar de fijarse en la frecuencia de la aparición de determinados elementos, busca su presencia” (Tójar Hurtado, 2006, p. 312 *apud* Izcara, 2014, p. 72), la heterogeneidad de las voces es considerada en el análisis, en tanto se incluyen no sólo las frecuencias más altas sino todas las que han aparecido. Incluso es a partir de esta diversidad de respuestas que puede emerger una unidad de análisis para interpretarla. Así mismo y, tal como se apuntó anteriormente, la inclusión de preguntas abiertas ha permitido realizar un juego entre lo

objetivo y lo subjetivo. La codificación de las preguntas abiertas ha permitido realizar este estudio de presencia fundamental en la investigación cualitativa.

En la Matriz de códigos de Respuestas abiertas y, posteriormente en la interpretación cualitativa de resultados del cuestionario, se muestran las tablas con la fragmentación de la información, su frecuencia, un comentario interpretativo y la unidad de análisis identificada o sugerida para cada caso. A continuación reproducimos un fragmento de dicho análisis para ejemplificación del proceso seguido:

Eje I. Datos generales			
Ítem	Primera interpretación cualitativa	Aspectos temáticos identificados	Frec.
<b>Carrera Pedagogía</b>	Unilateralidad de respuesta. Homogeneidad en la muestra. Es un resultado esperado, previsible.  La carrera de formación pertenece a un campo del conocimiento, se imparte en una institución con determinados valores y prácticas. La institución concibe de cierta manera los fines e ideales de la carrera.	<b>Características de homogeneidad/ diversidad en el grupo</b>  <b>Campo del conocimiento de la carrera de formación</b>  <b>Concepción de la disciplina en la institución</b>	<b>38</b>
<b>Edad: 18-19 años, 28 alumnos.</b>	Población mayor de edad. En México la mayoría de edad se cumple a los 18 años; es probable que un porcentaje de estos alumnos hayan participado en un proceso electoral por primera vez o bien, que aún no lo hayan hecho. Han tomado una decisión fundamental en su vida al elegir la formación profesional.	<b>Experiencias del contexto social asociadas a su edad:</b> adolescencia final o tardía  <b>Características de homogeneidad/ diversidad en el grupo</b>	<b>28</b>

**Tabla 5. 8.** Análisis cualitativo de respuestas por eje de indagación (Fragmento). *Fuente.* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a alumnos.

En la fragmentación de estos datos ha sido posible identificar 56 aspectos temáticos, mismos que ahora se enuncian y, acto seguido, se someterán a agrupación en categorías y subcategorías.

**Tabla 5.9.** Aspectos temáticos identificados en primera interpretación cualitativa del cuestionario

Núm.	Aspectos temáticos
1.	Características de homogeneidad/ diversidad en el grupo
2.	Campo del conocimiento de la carrera de formación
3.	Concepción de la disciplina en la institución

**Tabla 5.9.** Aspectos temáticos identificados en primera interpretación cualitativa del cuestionario

<b>Núm.</b>	<b>Aspectos temáticos</b>
4.	Contexto curricular
5.	Grado de exposición a contextos académicos
6.	Experiencias del contexto social asociadas a su edad
7.	Género asociado o predominante en la disciplina
8.	Disposición temporal a los estudios
9.	Contacto con ambientes profesionales
10.	Disposición temporal a los estudios
11.	Contexto alfabetizador de origen
12.	Acceso a computadora
13.	Acceso a conexión de Internet
14.	Acceso a celular
15.	Acceso a Internet móvil
16.	Prácticas de escritura en contextos no escolares
17.	Escritura en contextos digitales
18.	Prácticas de lectura en contextos no escolares
19.	Conceptualización de lectura
20.	Conceptualización de escritura
21.	Conceptualización de aprendizaje
22.	Conceptualización de universidad
23.	Sistemas de enseñanza proveniente
24.	Procesos discontinuos formativos de comunicación escrita
25.	Prácticas de escritura realizadas con mayor frecuencia en nivel preuniversitario
26.	Prácticas de escritura realizadas con menor frecuencia en nivel preuniversitario
27.	Prácticas de lectura realizadas con mayor frecuencia en nivel preuniversitario
28.	Prácticas de lectura realizadas con menor frecuencia en nivel preuniversitario
29.	Portadores de textos
30.	Valoración personal de experiencia de escritura
31.	Aspectos valorados positivos en experiencias de escritura
32.	Aspectos valorados negativos en experiencias de escritura
33.	Autoconcepto
34.	Aspectos lingüísticos
35.	Aspectos relacionados con la lectura
36.	Acompañamiento docente
37.	Perspectiva de suficiencia en experiencias previas de escritura
38.	Aspectos personales

**Tabla 5.9.** Aspectos temáticos identificados en primera interpretación cualitativa del cuestionario

Núm.	Aspectos temáticos
39.	Selección, información y comunicación de la información
40.	Conocimiento de la tarea de escritura
41.	Aspectos pragmáticos
42.	Voz e implicación del autor
43.	Estrategia personal de escritura
44.	Práctica de escritura realizada con mayor frecuencia en la universidad
45.	Práctica de escritura realizada con menor frecuencia en la universidad
46.	Evaluación de los textos escritos
47.	Finalidad de la escritura
48.	Acciones ante el plagio
49.	Tipo de bibliografía empleada en las asignaturas
50.	Soportes de lectura
51.	Horas semanales dedicadas a la lectura
52.	Horas semanales dedicadas a la escritura
53.	Característica del desempeño de los profesores
54.	Valores que se fomentan en la educación superior
55.	Actividades de desempeño profesional
56.	Géneros profesionales

*Fuente.* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a alumnos.

## **5. 2. 6 SEGUNDO NIVEL DE INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE LOS RESULTADOS:**

### **AGRUPACIÓN DE UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISIS EN CATEGORÍAS.**

#### **RECOMPOSICIÓN DE LOS DATOS**

La categorización es un momento esencial en el marco de la interpretación cualitativa. La mera exposición de los aspectos o líneas temáticas ofrece un panorama voluminoso y desordenado que limita la comprensión del fenómeno estudiado. Es necesario agrupar temáticamente el material cualitativo en categorías que lo reduzcan y organicen. Esto, siguiendo a Izcara Palacios, hará posible un análisis más preciso de la información:

Una vez concluido el proceso de categorización de la información, está terminado el armazón del desarrollo del tema. A partir de este momento es cuando se está en disposición de comenzar a redactar el informe de resultados (Izcara Palacios, 2014, p. 62).

En consecuencia, a continuación se expone en la siguiente tabla las categorías y subcategorías derivadas de la agrupación temática de los datos previamente señalados, sumando 7 categorías en total y 32 subcategorías.

**Tabla 5. 10.** Perspectiva del estudiante. Trayectoria y experiencias en prácticas de escritura

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>A. Características generales de diversidad en el grupo</b>	Momento personal del currículum Experiencias del contexto social asociadas con su edad y género Disposición temporal a los estudios y contacto con ambientes laborales Acceso a recursos digitales y conectividad
<b>B. Acceso a cultura escrita en contextos no escolares</b>	Contexto alfabetizador de origen Prácticas de escritura en contextos no escolares Prácticas de escritura en contextos digitales Prácticas de lectura en contextos no escolares
<b>C. Trayectoria preuniversitaria de escritura</b>	Continuidad formativa en programas de comunicación escrita Prácticas de escritura realizadas en nivel preuniversitario Prácticas de lectura realizadas en nivel preuniversitario
<b>D. Conceptualización de escritura y valoración de experiencia</b>	Conceptualización de escritura Conceptualización de lectura Valoración de experiencia de escritura Autoconcepto
<b>E. Dificultades de escritura expresadas</b>	Selección, organización y comunicación de la información Aspectos relacionados con la lectura Conocimiento de la tarea de escritura Estrategia personal de escritura Aspectos pragmáticos Voz e implicación del autor Aspectos lingüísticos
<b>F. Universidad y prácticas de escritura</b>	Conceptualización de universidad, aprendizaje y finalidad de escritura Horas semanales dedicadas a la lectura y la escritura Acompañamiento docente Prácticas de escritura realizadas en la universidad Prácticas de lectura realizadas en la universidad Evaluación de los textos escritos Acciones ante el plagio Bibliografía y soportes empleados en las asignaturas
<b>G. Vínculo con aspectos profesionales</b>	Perspectivas de actividades profesionales Géneros profesionales

### **5. 2. 7. TERCER NIVEL DE INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE LOS RESULTADOS:**

#### **DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO**

Se presentan a continuación las descripciones de las siete categorías emergente en el análisis de los datos. Esta descripción es “básica para lo que llamamos ordenamiento conceptual. Éste se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (Strauss & Corbin, 2002, p. 29).

Las categorías generadas desde el cuestionario son 1) Características de diversidad en el grupo; 2) Acceso a cultura escrita en contextos no escolares; 3) Trayectoria preuniversitaria de escritura; 4) Identidad y competencias de comunicación escrita; 5) Universidad y prácticas de escritura; 6.) Vínculo con aspectos disciplinares, y 7) Vínculo con aspectos profesionales. Cada una de éstas se expone en relación con las subcategorías que la componen.

#### *Categoría A.* **Características generales de diversidad en el grupo**

Esta categoría incluye aquellas cualidades intrínsecas a los estudiantes, las cuales permiten que el grupo adquiera características generales de homogeneidad o diversidad. En este caso, dichas particularidades no están relacionadas con la cultura escrita o la escritura académica en particular, sino que aluden a aspectos generales del individuo tales como: carrera y semestre; experiencias del contexto social típicamente asociadas con su edad y género; disposición temporal a los estudios y contacto con ambientes laborales; además del acceso a recursos digitales y conectividad. Otros aspectos que podrían estar contenidos en esta categoría son: estado civil, domicilio, número de miembros en el entorno familiar, factores que intervinieron para decidir la carrera de estudio, ocupación del madre y la madre, entre otros.

La categoría emerge en la primera interpretación cualitativa de los datos, una vez que se observa la existencia de una presencia significativamente alta de homogeneidad, en respuestas específicas sobre género, edad, semestre cursado y situación en torno al aspecto laboral. Dichas respuestas no obstante de ser previsibles, en tanto que el instrumento se aplicó a un grupo y no a varios, sí nos plantean la necesidad de registrar aquellas cualidades compartidas entre los estudiantes. Evidentemente no podemos concluir que se



trate de un grupo totalmente homogéneo, pero sí es posible advertir rasgos compartidos y matices diferenciadores que dotan al grupo de una personalidad específica.

### Subcategoría A.1. Carrera y semestre

Esta subcategoría refiere la carrera y el semestre cursado por la muestra. En este aspecto es que existe mayor homogeneidad en las respuestas. 100% de los alumnos está inscrito en la licenciatura de Pedagogía; de 38 alumnos que conforman la muestra, 37 son estudiantes de primer semestre de la carrera de pedagogía (97%), mientras solo uno de ellos es de sexto semestre (ver gráficos por reactivos) .

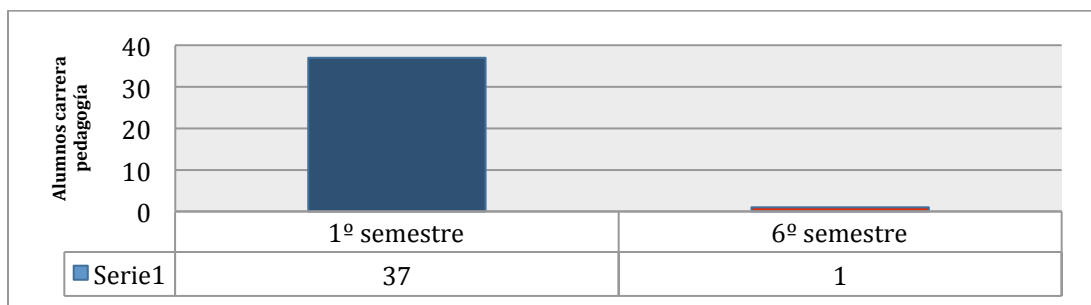


Figura 5.1. Alumnos por carrera y por semestre. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

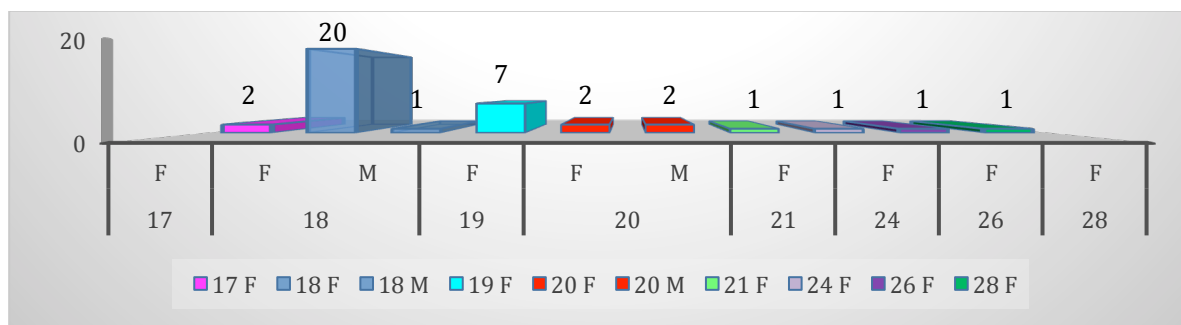
Posibilidades de respuesta en otra propiedad y dimensiones: estudiantes de otras carreras o de diversos semestres.

### Subcategoría A. 2. Experiencias del contexto social asociadas

con su edad y género

Esta subcategoría contiene información sobre edad y género de los estudiantes y, por lo tanto, de algunas experiencias del contexto social, como derechos y obligaciones asociadas a la mayoría de edad, entre otras.

El rango de edad de este grupo oscila entre los 17 y los 28 años de edad. Los alumnos menores de 20 años son 30 en total, representando una mayoría homogénea de 78%.



Fuente. 5. 2. Total por edad y género. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos

Sin ahondar en la complejidad de las historias individuales, no pasa desapercibido el hecho de que los estudiantes apenas han alcanzado la mayoría de edad —en México se considera como tal los 18 años cumplidos— con lo que es probable que este alumnado haya participado apenas en un proceso electoral por primera vez, o bien, que aún no lo hayan hecho. Es posible, también, suponer que vivan en el entorno y tutela familiar.

Para los alumnos mayores de 20 años puede considerarse una gama heterogénea de experiencias: vivir en entorno familiar, de manera independiente, en pareja. Una referencia puede aludir a este cambio de estatus es la siguiente:

Edad: 28 años. Género: *Femenino*. (CUA06-P04 y CUA06-P05)

En comparación con tu experiencia en el bachillerato, ¿en qué grado ha cambiado tu vida al ingresar a la educación superior? Opción Otro: *Mucho, en mi relación de pareja*. (CUA06-P16)

Por otra parte, se observa que 92% de la muestra (35) pertenece al género femenino, mientras que el restante 8% (3) pertenece al masculino. (Ver Figura 5. 2.) Este dato confirma la tendencia de presencia mayoritaria del género femenino en la formación de profesiones relacionadas con la educación.

En todos los casos y sin distinguos de edad o género, estos estudiantes participan y comparten una toma de decisión fundamental en su vida: iniciar su formación profesional.

### **Subcategoría A. 3. Disposición temporal para los estudios y contacto con ambientes laborales**

Esta subcategoría alude a la situación laboral de los estudiantes y, en consecuencia, al tiempo que destinan a los estudios o a sus responsabilidades laborales. Se observa que los estudiantes de este grupo tienen en su mayoría dedicación exclusiva a sus estudios universitarios.

89% de los estudiantes (34) dedican tiempo completo a las actividades de la universidad, únicamente 4 alumnos trabajan entre 9 a 51 horas a la semana. Solo una de las personas que trabajan lo hace en un campo relacionado con aquello que estudia —no especificó giro de trabajo— (CUA-RR\_P1-3).

La edad, que hemos aludido, y el dato de dedicación de tiempo completo a los estudios nos muestran la posibilidad de que exista un apoyo económico, proveniente del entorno familiar. Al ser ésta una característica de homogeneidad no es exclusiva de la totalidad de la muestra; contar con alumnos que trabajan tiempo parcial, o incluso, tiempo completo, dota a este grupo de una diversidad, en cuanto a contacto con ambientes laborales.

Posibilidades de respuesta en otra propiedad o dimensión: estudiantes con dedicación parcial a los estudios, con medio o alto contacto con ambientes laborales.

### **Subcategoría A.4. Acceso a recursos digitales y conectividad**

Se refiere al acceso que la población tiene de ordenadores propios, móviles y conectividad a internet. Las dimensiones pueden variar entre no tener contacto, contacto bajo, medio o alto. En cuanto a nuestro grupo de análisis, se cuenta con amplio acceso a los recursos tecnológicos (ordenadores) y de conectividad, tanto de manera fija como móvil.

97% de los alumnos encuestados (35) cuentan con computadora propia; 3%, no. En relación con conexión a internet, 100% de los encuestados cuentan con ella. (CUA-RR\_P10); 100% de los alumnos encuestados (38) cuentan con celular propio. De estos, 36% (14 alumnos) no cuentan con conexión a internet desde su dispositivo móvil. (CUA-RR\_P11)

Posibilidades de respuesta en propiedades o dimensiones diferentes de las obtenidas: no tener acceso a ordenadores y conectividad o tenerlo en grado mínimo.

### *Categoría B. Acceso a cultura escrita en contextos no escolares*

Esta categoría incluye, tal como su nombre indica, el *acceso del estudiante a la cultura escrita en contextos no escolares*. Dichas experiencias provienen, en un primer momento, del entorno alfabetizador de origen (madre y padre) y, posteriormente, de aquellos hábitos y prácticas que de manera independiente realizan estos jóvenes. ¿Qué leen, qué escriben fuera de la escuela? ¿Lo hacen en formatos impresos o digitales?

#### Subcategoría B.1. Contexto alfabetizador de origen

Esta subcategoría refiere al grado máximo de estudios alcanzados por los padres (madre y padre).

La familia de origen de estos estudiantes cuenta, en su mayoría, con estudios de educación primaria, secundaria y bachillerato (Ver Figura 5. 3 y Figura 5. 4). Al ingresar a la universidad, 70% de los alumnos de este grupo igualan o superan los estudios de la familia de origen. Esto puede ser indicativo suficiente —aunque no necesario— de dos atributos en dicho contexto: por un lado, de experiencias alfabetizadoras a las que quizá no se tuvo acceso y, por otro, de expectativas favorables en el núcleo familiar respecto del ingreso a la universidad de este alumnado.

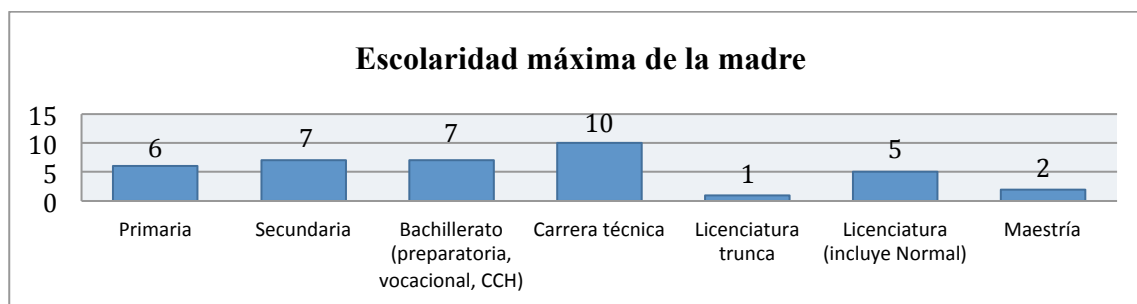


Figura 5. 3. Escolaridad máxima de la madre. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

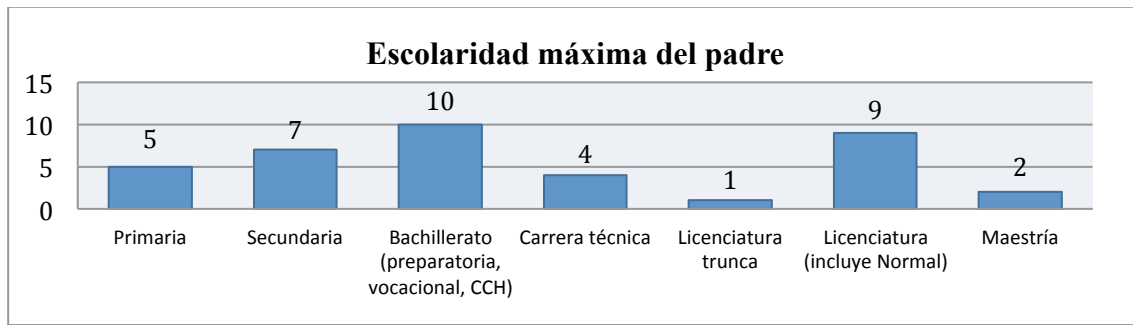


Figura 5. 4. Escolaridad máxima del padre. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

Dentro de este grupo, la frecuencia más alta de escolaridad alcanzada por la madre se registra en estudios de carrera técnica (10 menciones, 26%). Ello denota una salida laboral de corto plazo para esta población femenina. No ocurre así con el registro de los padres quienes, en su frecuencia más alta, reportan estudios de bachillerato (10 menciones, 26%); es decir, en la población masculina existe una tendencia a la continuación de estudios profesionales, pues el bachillerato, en el marco del sistema educativo, no se considera un estudio terminal, sino de transición. Se registran también menciones donde cuatro padres tienen estudios de posgrado (2 masculinos, 2 femeninos).

Posibilidades de respuesta en propiedades y dimensiones diferentes de las obtenidas: respecto del contexto alfabetizador de origen: modelos diversos de la familia madre-padre. Dentro de éstos, entornos totalmente analfabetos o totalmente profesionales.

### Subcategoría B. 2. Prácticas de escritura en contextos no escolares

Esta subcategoría comprende el número de prácticas de escritura en contextos no escolares, y la frecuencia con que los estudiantes las llevan a cabo. ¿Cuántas y con qué frecuencia? Resulta complejo cuantificar una práctica habitual, ¿se realiza ésta en un alto grado cuando realiza diariamente, cada tercer día o una vez por semana? Dicha interrogante es pertinente cuando buscamos dimensionar las prácticas de escritura en contextos no escolares frecuentes expresadas por los miembros de este grupo, quienes, aún desde un estándar nimio, reportan una práctica mínima. La escritura con mayor frecuencia es la realizada en las redes sociales, la cual clasificaremos en la siguiente subcategoría. Seguida de ésta se encuentra la escritura de poesía con 3 menciones y una

frecuencia semanal (7%). El diario personal y el blog son actividades contempladas aunque con un grado menor de presencia, semanal (CUA-RR\_P30).

Evidentemente las prácticas de escritura de este grupo en contextos no escolares es escasa y limitada a entornos digitales con fines de esparcimiento. Una particularidad sobre esta categoría es que la mayoría de encuestas levantadas por instancias culturales o educativas, que puedan servir como referencia para delimitar estándares básicos de prácticas, lo hacen sobre los hábitos de lectura de los jóvenes, pero no así sobre sus hábitos de escritura. Algunos estudios diagnósticos son realizados en el marco de las universidades. Estudios sobre las competencias escritas de los estudiantes mexicanos universitarios pueden encontrarse en autores como De Garay Sánchez, (2001); González Robles, (2014), entre otros.

Posibilidades de respuesta en propiedades o dimensiones diferentes de las obtenidas: prácticas de escritura frecuentes (diarias) o medias (semanales, mensuales), en entornos diversos (impresos y digitales) y en formatos o géneros textuales diferenciados: ensayos, artículos, diario, reseñas, videoblog, foros.

### **Subcategoría B.3. Prácticas de escritura en contextos digitales**

Esta subcategoría se refiere a prácticas que los estudiantes realizan en contextos digitales y la frecuencia con la que las llevan a cabo. Dichas prácticas están asociadas a espacios virtuales de socialización, principalmente, redes sociales. Un tercio de la muestra (12 menciones, 31%) informó como única actividad de escritura diaria la realizada en redes sociales, y uno de los estudiantes, escribir un *blog* con un frecuencia semanal. Se muestra, por tanto, una práctica mínima en entornos digitales. Posibilidades de respuesta en propiedad o dimensiones diferentes de las obtenidas: escritura en entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales temáticas, infografías, *Apps*, entre otros. Frecuencia: diaria, semanal, mensual, etcétera.

### **Subcategoría B.4. Prácticas de lectura en contextos no escolares**

Esta subcategoría se refiere a aquellas prácticas de lectura que los estudiantes de esta muestra llevan a cabo fuera de los contextos escolares y la frecuencia con que las realizan.

La información recabada muestra que la lectura en contextos no escolares es una actividad frecuente en este grupo, además de una finalidad de esparcimiento, también cumple una finalidad informativa. El género más leído entre esta muestra es la novela, un género narrativo, extenso, minucioso en sus detalles, que alterna dinamismo y estatismo en sus acciones y con desenlace natural a la narración. 18 alumnos (47% del total) leen estos textos diariamente o con una frecuencia permanente. Periódicos y revistas son leídos diariamente o, al menos, 2 a 3 veces por semana, por 6 y 4 alumnos, respectivamente. También se informa de la lectura de libros de superación personal, textos de historia de México, comedias, arte, terror, literatura clásica y textos religiosos. Las prácticas de lectura fuera de un entorno escolar son diversas y permanentes en géneros específicos.

Posibilidades de respuesta en propiedades o dimensiones diferentes de las obtenidas: prácticas de lectura homogéneas o con presencia más alta en cuanto a géneros, soportes, frecuencia y fines lectura.

### *Categoría C. Trayectoria preuniversitaria de escritura*

Esta categoría incluye la continuidad en su formación, sobre la lengua escrita a través de los programas oficiales de enseñanza, así como una descripción de las prácticas de escritura y de lectura que han sido promovidas en contextos escolares, especialmente en el nivel de bachillerato.

#### Subcategoría C.1. Continuidad formativa en programas de comunicación escrita

Esta subcategoría refiere dos aspectos o propiedades específicas: por un lado, el tipo de sistema del que provienen los estudiantes en sus estudios previos (sistema privado o público); por otro lado considera el enfoque del programa oficial de enseñanza de la lengua impartido en dichos sistemas.

Los estudiantes de este grupo provienen principalmente de sistemas públicos de enseñanza, incrementándose este porcentaje conforme asciende el nivel educativo: en primaria: 65%, 25 alumnos; en secundaria: 84%, 32 alumnos y en bachillerato: 94%, 36 alumnos.

Considerando la edad promedio y el sistema de enseñanza, en que han sido formados, podemos deducir que se trata de una generación que ha presenciado tres programas oficiales diferentes sobre la enseñanza de la lengua. Los alumnos cuya edad promedio es de

18 años nacieron cuando el programa vigente estaba centrado en aspectos lingüísticos; aquellos alumnos mayores de esta edad, tuvieron su primer acercamiento a la enseñanza de la lengua, bajo este enfoque.

En su ingreso a la educación primaria esta muestra de estudiantes experimentó la transición hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua, ocurrida en el año 2000. Posteriormente, en el año 2009, es decir, cuando la mayoría de estos estudiantes asistían en su mayoría a la educación secundaria, un nuevo cambio en los planes y programas de estudios oficiales se decantaba por el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje (*Cfr.* Baez Pinal, 2007). Es difícil determinar qué implicaciones tuvo este constante movimiento en la perspectiva de enseñanza de la escritura y la conceptualización que cada uno de ellos tiene de ésta. Lo que es evidente es la formación discontinua en la enseñanza de la lengua que esta muestra ha sufrido.

Posibilidades de respuesta en propiedades o dimensiones diferentes de las obtenidas: sistemas concertados en el extranjero —en México no existe esta modalidad—, mayor grado de homogeneidad en la formación sobre la enseñanza de la lengua.

### **Subcategoría C.2. Prácticas de escritura realizadas en nivel preuniversitario**

Esta categoría enuncia las prácticas de escritura que, con mayor o menor frecuencia, han realizado estos estudiantes antes de su ingreso a la educación superior.

La práctica de escritura con mayor frecuencia en el nivel preuniversitario es la resolución de libros de texto (25 menciones, 65%). Éste quizá, es uno de los recursos didácticos con mayor arraigo y tradición en la enseñanza básica.

Su crecimiento en el consumo está asociada a una etapa de la política educativa de Europa y América que representa un jalón en el acceso a la educación elemental: la consolidación, mediante las leyes, de los sistemas nacionales de educación pública. Los grandes principios de la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa, considerados los bastiones de la universalización de la educación, se concretan mediante leyes a las que acompañan las preocupaciones por profesionalizar la docencia y por crear condiciones de infraestructura física y cultural para impartirla. Y los libros de texto forman parte de esas condiciones. (Carbone, 2003, p. 14)

Esta práctica didáctica supone la centralización de actividades de escritura —y de lectura— en torno a un texto didáctico y la resolución de tareas específicas tales como la



identificación de datos específicos o la evocación de contenidos. A este respecto Cassany señala:

Los textos se asocian con tareas: hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc. Suelen ser preguntas de respuesta única o muy cerrada, que exigen al aprendiz hacer hipótesis, releer varias veces un fragmento o verificar la coherencia interna de sus respuestas. (Cassany, 2009, p. 19)

Otras prácticas con alta frecuencia, detectadas entre los estudiantes de esta muestra, denotan una promoción de la escritura posterior a la actividad de lectura: leer un texto para contestar un cuestionario por escrito, 23 menciones, 60%; leer un texto y elaborar un resumen, 22 menciones, 57%; realizar un trabajo monográfico o de investigación, 20 menciones, 52%. La práctica de escritura realizada con menor frecuencia fue la composición libre, 27 menciones, 77% (CUA-RR\_P13).

En síntesis, las prácticas de escritura, previas al ingreso a la universidad, estuvieron centradas principalmente en la resolución del libro de texto y en la producción de textos escritos como actividad consecuente de la lectura. La escritura en estos casos pudo haber tenido fines de evaluación (cuestionario), de comprensión (resumen) y de estudio o investigación (trabajo monográfico).

Posibilidades de respuesta en sentido o dimensiones diferentes de las obtenidas: mayor diversidad en cuanto a géneros o trabajos escritos producidos (esquemas, cartas, artículos, noticias, ensayos, entre otros); mayor diversidad en cuanto al momento en que aparece la escritura: antecedente de la lectura y no consecuente; mayor diversidad de usos de la escritura (estudio, diagnóstico, expresión de ideas, creación literaria o ensayística de ideas, entre otros).

### **Subcategoría C. 3. Prácticas de lectura realizadas en nivel preuniversitario**

Las prácticas de lectura están, sin duda, asociadas directamente con las prácticas de escritura. En tal sentido existe coherencia entre lo informado por los estudiantes, toda vez que señalan que las prácticas de lectura realizadas con mayor frecuencia fueron dos, principalmente: lectura de capítulos de libros, 18 menciones, 47%, y lectura de libros de texto, 17 menciones, 44%.

En cuanto a la lectura de capítulos de libros se observa que ésta implica una lectura fragmentada; es una lectura en la que, en numerosas ocasiones, no se tiene acceso al libro original o al menos, al índice para poder situar dicho fragmento con respecto del todo; o bien, a las páginas legales para contar con los datos completos de su referencia. Es una lectura en la que la relación con *el libro* está ausente pues se establece una interacción con *el capítulo*. Incluso, algunos autores han investigado esta práctica, la cual, nos explican, justifica que la asociación de lo que implica la lectura no se dirija al tema, al autor, al material físico o digital de lectura, sino a *las fotocopias*. (González Pinzón, 2009, p. 19)

Sobre el uso del libro de texto hemos realizado un breve apunte. Agregamos únicamente que centrar las prácticas de lectura en éste ofrece, por un lado, una organización gradual y sistemática de contenidos esenciales que deben ser aprendidos, pero al mismo tiempo conlleva la exclusión de los textos originales en que el contenido circula. Ello explica el hecho que la lectura de artículos de revistas o de noticias de periódicos sean los que con menor frecuencia se acudan: La lectura de artículos de revista (29 menciones, 76%) y lectura de noticias de periódico (24 menciones, 63%). (CUA-RR\_P14)

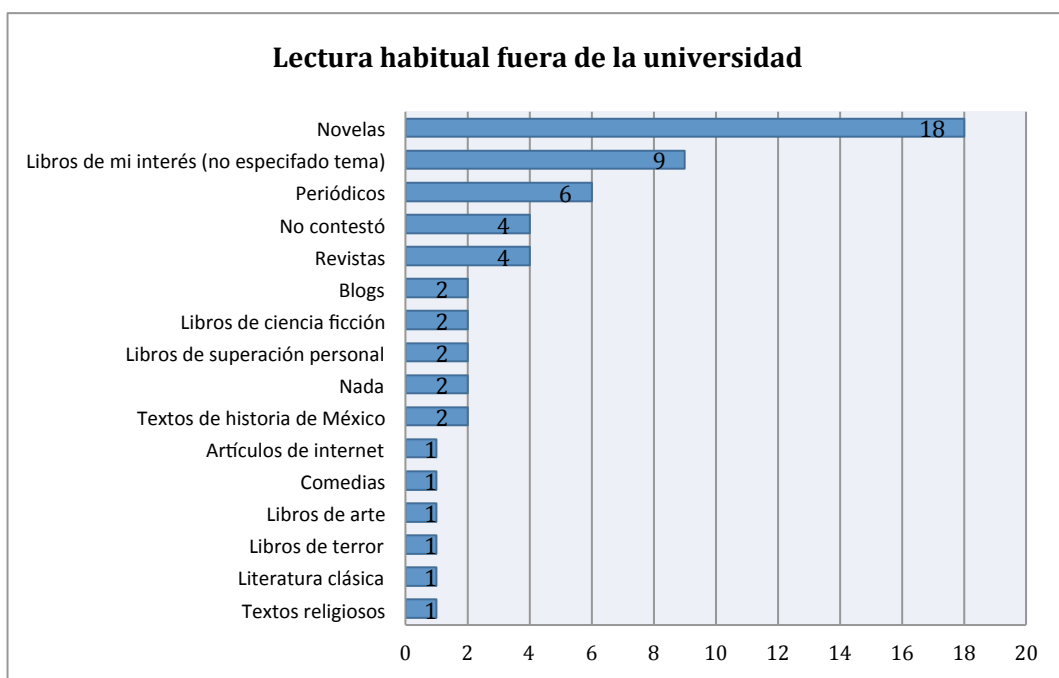


Figura 5. 5. Lectura habitual fuera de la universidad.

Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

Posibilidades de respuesta en propiedades o dimensiones diferentes de las obtenidas: mayor diversidad en cuanto a textos leídos (crónicas, biografías, enciclopedias, ensayos, discursos) y a fragmentación de lectura (libros completos, revistas completas).

#### *Categoría D.* **Conceptualización de escritura y valoración de experiencia**

Esta categoría incluye la conceptualización que el sujeto realiza de sí mismo y de su experiencia en relación con la lectura y la escritura, principalmente, señala las dificultades a que se enfrenta y a los aspectos que valora negativa y positivamente en dicha experiencia. La obtención de esta información se consiguió en el cruce de sus respuestas a través de preguntas directas (*Elije tres palabras con las que definas o asocies los siguientes términos: escribir [...]*) o bien, en comentarios indirectos en que los estudiantes señalaron lo que les representaba la escritura o la forma en que se veían a sí mismos con respecto de ésta (*La escritura me ayuda a tener placer por la lectura, Gracias a ello tengo mejor ortografía, Me gusta escribir aunque no sé si lo hago bien, Creo que soy buena captando las ideas principales de los textos*).

La categoría emergió toda vez que los estudiantes refieren constantes valoraciones acerca de la suficiencia de su experiencia en cuanto a escritura y sobre sus propias competencias: *Mi escritura es muy mala pero me estoy esforzando para mejorar* (CUA20-P15a). Se observa que el autoconcepto guarda una estrecha relación con las competencias presentes y ausentes en cuanto a la comunicación escrita.

#### Subcategoría D.1. **Conceptualización de la escritura**

Esta subcategoría contiene la perspectiva de los estudiantes respecto de lo que consideran qué es la escritura y los fines de ésta. De acuerdo con lo enunciado y según saturación y frecuencias máximas en dichas menciones pueden identificarse las siguientes perspectivas:

- a. Escritura como acción de redactar y efecto de redacción
- b. Escritura en su función epistémica
- c. Escritura para adquisición o mejora de aspectos lingüísticos
- d. Escritura como puente hacia la lectura
- e. Escritura para la gestión de calificación (notas)
- f. Escritura en su función de comunicación
- g. Escritura en relación de aspectos personales
- h. Escritura como ejercicio o adquisición de valores

A continuación un concentrado de algunos comentarios de los estudiantes que refrendan esta taxonomía básica:

Conceitualización de escritura	Comentarios de los estudiantes
<b>Escritura como acción de redactar y efecto de redacción:</b> la escritura se asocia directa y únicamente con su acción y con el producto obtenido.	<p>Elige tres palabras con las que definas o asocies los siguientes términos: Escribir [...](CUA-RR-P32).</p> <p>Redactar (CUA01, CUA02, CUA20, CUA21, CUA29, CUA30, CUA38)</p> <p>Redacción (CUA04, CUA07, CUA010, CUA24, CUA27, CUA33)</p>
<b>Escritura en su función epistémica:</b> la escritura se asocia con la presencia de aspectos cognitivos, de organización del pensamiento y la promoción de nuevos aprendizajes.	<p>En las palabras asociadas a <i>escritura</i> se encuentran imaginar, pensar, resumir, sintetizar, conceptos, analizar, asimilar, comprender, conocer, entender, razonar, saber. Las referencias directas en este sentido son pensar (CUA01, CUA02, CUA15), ideas (CUA01, CUA011, CUA25, CUA28), aprender (CUA26, CUA38).</p> <p>En cuanto a la valoración de aspectos positivos de la escritura los estudiantes señalan:</p> <p>“Me ayuda a poder tener un placer por la lectura y al conocimiento de algunos sucesos o un concepto”. (CUA32-P15a)</p> <p>“Con la elaboración de algunos escritos aportabas y tenías nuevos conocimientos. Por lo tanto ampliaban el aprendizaje”. (CUA24-P15a)</p> <p>“Aprendizaje de nuevos conceptos”. (CUA31-P15a)</p> <p>“Al ejercitar la escritura aprendí a escribir lo que realmente pensaba”. (CUA25-P15a)</p> <p>“Pongo mis puntos de vista en un trabajo escrito por lo que razono”. (CUA03-P15a)</p> <p>Finalmente, al referirse a la finalidad de la producción de textos escritos en el aula, 28 estudiantes afirman:</p> <p>“Organizar y estudiar los contenidos para poder aprenderlos”</p>
<b>Escritura para el cumplimiento de aspectos lingüísticos:</b> escribir permite la adquisición o mejora de ortografía, puntuación.	<p>Palabras asociadas:</p> <p>Ortografía (CUA03-P32, CUA10-P32, CUA13-P32, CUA21-P32, CUA27-P32, CUA31-P32, CUA36-P32, CUA33-P15a).</p> <p><i>Signos de puntuación</i> (CUA03-P32, CUA33-P15a).</p> <p>Gracias a ello tengo mejor ortografía (CUA26-P15a).</p>
<b>Escritura como puente hacia la lectura:</b> la consigna de escritura es un incentivo para la lectura. Surge la pregunta, ¿de no estar dicha consigna los estudiantes realizarían la lectura?	<p>“Ayuda para el desarrollo de nuestros escritos, para no llegar en blanco y saber fomentar la lectura” (CUA15-P15a).</p> <p>“Me ayuda a poder tener un placer por la lectura y el conocimiento de algunos sucesos o un concepto” (CUA32-P15a).</p> <p>Valoro el fomento a la cultura de la lectura que me han</p>

	inculcado y la elaboración de ensayos. (CUA37-P15a).
<b>Escritura para la gestión de calificación (notas):</b> la producción de textos no se valora salvo porque permite obtener una calificación.	<p>“El profesor no mostraba interés en el trabajo y no los revisaba adecuadamente y obtenías tu calificación solo con haberlo entregado y muchas veces tampoco uno le presta importancia y no los hace adecuadamente”. (CUA26-P15b).</p> <p>[CUA-P19, 8 menciones]. <i>La finalidad de la escritura es los profesores evalúen y llevan un registro de que se han realizado las lecturas correspondientes.</i></p>
<b>Escritura en su función de comunicación:</b> la escritura es valorada en tanto permite la comunicación de las ideas y del pensamiento.	<p>Palabras asociadas:</p> <p><i>Expresión</i> (CUA06-P32, CUA14-P32, CUA16-P32, CUA25-P32, CUA35-P32, CUA37-P32).</p> <p>“Pongo mis puntos de vista en un trabajo escrito por lo que razono”. (CUA03-P15a).</p>
<b>Escritura en relación de aspectos personales:</b> la escritura como una consecuencia si el estudiante tiene aptitud, como un gusto, como un arte.	<p>Palabras asociadas:</p> <p><i>Aptitud, complicado, dificultad, habilidad, influencia, inspiración, gusto, arte, expresión, placer.</i></p>
<b>Escritura como ejercicio o adquisición de valores:</b> la escritura es un ejercicio o conduce a la obtención de valores específicos.	<p>Palabras asociadas:</p> <p><i>Libertad, responsabilidad.</i></p>

**Tabla 5.11.** Conceptualización de la escritura por parte de los estudiante

### Subcategoría D.2. Conceptualización de la lectura

Esta subcategoría contiene la perspectiva de los estudiantes respecto de lo que consideran qué es la lectura y los fines de ésta. De acuerdo con lo enunciado y según saturación y frecuencias máximas en dichas menciones, pueden identificarse las siguientes perspectivas:

- a. Lectura en su función epistémica
- b. Lectura como soporte o portador de texto
- c. Lectura como antecedente de la escritura
- d. Lectura como consecuencia de la consigna escritura
- e. Lectura como búsqueda de ideas principales
- f. Lectura en relación de aspectos personales
- g. Lectura como ejercicio o adquisición de valores

**Tabla 5. 12.** Conceptualización de la lectura por parte de los estudiantes

Conceptualización de la lectura	Comentarios de los estudiantes
<b>Lectura en su función epistémica:</b> Se atribuye a la lectura un carácter predominantemente epistémico.	Elije tres palabras con las que definas o asocies los siguientes términos: [...] leer [...] (CUA-RR_P32)  “Comprender, conocer, entender, imaginar, aprender, analizar, razonar, asociar, conceptualizar, conciencia, interpretar, aclarar. (48 menciones)”,
<b>Lectura como soporte o portador de texto:</b> La lectura requiere de un portador de texto, un soporte físico o digital en el cual llegar al lector. En este aspecto, según los informantes, el libro es el portador que mayor presencia tiene.	Elije tres palabras con las que definas o asocies los siguientes términos: [...] leer [...] (CUA-RR_P32).  “Libro, periódicos, revistas, trípticos”. (15 menciones)
<b>Lectura como antecedente necesario de la escritura:</b> la claridad en la comprensión lectora es factor necesario –y para algunos, suficiente– de la producción o de textos escritos.	“El aspecto más importante es la lectura, dado que sin ella no se puede realizar un escrito”. (CUA34-P15a).  “Si se trata de hacer un escrito basado en un texto, se me complica porque hay palabras que no logro entender y, por lo tanto, la frase no la entiendo”. (CUA12-P20).
<b>Lectura como consecuencia de la consigna de escritura:</b> la consigna de escritura es un incentivo para la lectura.	“Ayuda para el desarrollo de nuestros escritos, para no llegar en blanco y saber fomentar la lectura”. (CUA15-P15a).  “Me ayuda a poder tener un placer por la lectura y el conocimiento de algunos sucesos o un concepto”. (CUA32-P15a)  “Valoro el fomento a la cultura de la lectura que me han inculcado y la elaboración de ensayos”. (CUA37-P15a).
<b>Lectura como búsqueda de ideas principales:</b> la alusión a fines o dificultades en lectura aluden a la búsqueda de ideas principales.	“Creo que soy buena captando las ideas principales de los textos” (CUA21-P15a).  “Algunas veces los escritos son un poco difíciles y no muestran ideas principales” (CUA02-P15b).
<b>Lectura en relación de aspectos personales:</b> la escritura se asume	Palabras asociadas:

**Tabla 5. 12.** Conceptualización de la lectura por parte de los estudiantes

Conceptualización de la lectura	Comentarios de los estudiantes
como una consecuencia si el estudiante tiene aptitud, como un gusto, una obligación.	"Gusto, interés, placer, aburrir, complicado, emociones, obligación".
<b>Lectura como ejercicio o adquisición de valores:</b> la lectura es un ejercicio o conduce a la obtención de valores específicos.	Palabras asociadas: "Enriquecer, crecer, cultivar, habilidad, cultura, educación, enseñanza".

Fuente. Elaboración propia.

### Subcategoría D. 3. Valoración de experiencia de escritura

Esta subcategoría incluye la valoración que los estudiantes realizan de su propia experiencia de escritura a lo largo de su trayectoria escolar hasta el momento en que se aplica el instrumento del cuestionario. Dicha valoración reveló cuatro estimaciones por parte del alumnado: *excelente*, *buena*, *regular* o *mala*. Como puede observarse, se informa que la frecuencia más alta es la de aquellos estudiantes que valoran *mala* su experiencia en relación con su trayectoria de escritura.

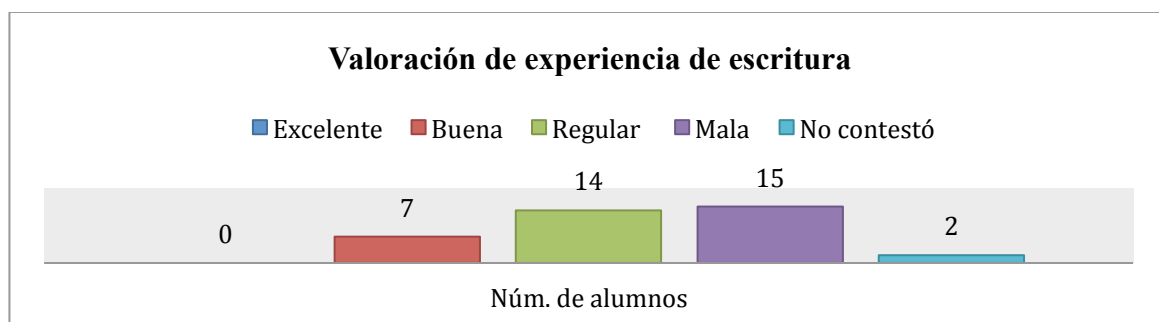


Figura 5. 6. Valoración de la experiencia de escritura. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

Consideramos los aspectos que son valorados en sentido negativo y positivo como las dimensiones inherentes a esta subcategoría. En la siguiente tabla se puede ver, según la presencia más alta y hasta la menor, aquellos aspectos que los estudiantes informan.

**Tabla 5. 13.** Aspectos valorados negativos y positivos en la experiencia de escritura

Aspectos valorados como negativos	Aspectos valorados como positivos
<b>Selección, organización y comunicación de la información:</b> Tener ideas y no saber cómo escribirlas; no tener claro lo que se quiere decir; dificultad para dar estructura y orden a las ideas; falta de léxico para escribir.	<b>Autoconcepto:</b> Conciencia de competencias adquiridas; preferencia personal de escribir un género específico.
<b>Experiencias previas de escritura:</b> Insuficiente.	<b>Aspectos lingüísticos:</b> Buena ortografía.
<b>Autoconcepto:</b> Dificultad para escribir ensayos; pensamientos de estimación de dificultad de la tarea; preferencia personal del código oral sobre el escrito.	<b>Aspectos relacionados con la lectura:</b> Comprensión del texto leído; estrategias de lectura; vínculo lectura-práctica.  <b>Conceptualización de la lectura:</b> Lectura como antecedente de la escritura; leer para buscar ideas principales.
<b>Aspectos pragmáticos del texto:</b> Adecuación del discurso al género; adecuación al lector dificultad en la argumentación.	<b>Acompañamiento docente:</b> Recibir asesoría docente; valoración de capacidades del docente.
<b>Aspectos relacionados con la lectura:</b> No comprender lectura del texto fuente, estrategias de lectura, leer por presión, leer para buscar ideas centrales.	<b>Experiencias previas de escritura:</b> Suficiente.
<b>Acompañamiento docente:</b> Explicación insuficiente sobre tarea de escritura; no tener revisión de trabajos escritos; no tener corrección oportuna en tiempo; el docente no muestra interés por el trabajo escrito; no enseñan técnicas de escritura.	<b>Aspectos personales:</b> Deseo personal de mejora, gusto por la escritura.
<b>Voz e implicación del autor:</b> Dificultad para dar opinión personal y para expresar con propias ideas, cometer plagio.	<b>Selección, información y comunicación de la información:</b> Tener ideas y facilidad para expresarlas por escrito.
<b>Conceptualización de la escritura:</b> Para gestionar la calificación, para trasladar las ideas centrales.	<b>Conocimiento de la tarea de escritura:</b> Tener pautas de escritura y seguirlas.
<b>Conocimiento de tarea:</b> Tener pautas de escritura y no poder seguirlas.	
<b>Estrategia personal de escritura:</b> Escribir como viene a la mente.	
<b>Aspectos lingüísticos:</b> Falta de ortografía que dificulta la comprensión del texto escrito.	

Fuente. Elaboración propia.



### Subcategoría D.4. Autoconcepto

Esta subcategoría contiene aquellas percepciones positivas y negativas que el sujeto tiene de sí mismo y de la escritura y que inciden favorable o desfavorablemente en la producción textual. Especialmente hace referencia a cuatro aspectos: conciencia de competencias adquiridas o ausentes,

Destaca el hecho de que el autoconcepto sea considerado como el primer aspecto referido en la valoración positiva de experiencias de escritura mientras que se ubica en los últimas menciones de los factores negativos; es decir, quienes tienen una buena experiencia de escritura tienen un autoconcepto positivo de sí mismos.

**Tabla 5. 14.** Autoconcepto e incidencia en la producción de textos escritos

<b>Autoconcepto que incide desfavorablemente</b>	<b>Autoconcepto que incide favorablemente</b>
Conciencia de competencias ausentes:  “No puedo explicar lo que entendí del texto leído, así como sintetizar la información y obtener la más relevante” (CUA37-P20).	Conciencia de competencias adquiridas:  “Yo tengo facilidad en redactar y entender un libro” (CUA36-P15a). “Tengo buena ortografía” (CUA21-P15a).
Dificultad personal por escribir un género textual específico:  “Cuesta trabajo escribir ensayos” (CUA14-P15b). “[...] y no tanto en un trabajo sólo de transcripción” (CUA09-P15a).	Preferencia personal por escribir un género textual específico:  “Valoro como positivo la tarea en cuestión que podía desenvolverme en escritos como el ensayo, éste me permitía desarrollar libremente mis ideas” (CUA09-P15a).  “Cuando son resúmenes elaboro un buen trabajo” (CUA07-P15a).
Preferencia personal por la comunicación oral que escrita:  “Cuesta mucho trabajo explicar al plasmar en papel, me es más sencillo comentarlo en clase. (CUA06-P15b).	Preferencia personal por la comunicación escrita que por la oral:  “A veces prefiero escribir porque cuando expongo me pongo nerviosa” (CUA09-P15a).
Desagrado por la escritura:  “[...] y no me gusta tanto escribir” (CUA17-P15b).  “Cuesta un poco de trabajo” (CUA15-P15b).	Gusto por la escritura:  “Me gusta escribir aunque no sé si lo hago bien” (CUA11-P15a).

*Fuente.* Elaboración propia

Si bien podemos decir en términos generales que un concepto positivo incide favorablemente en la producción de textos escritos o que, de lo contrario, uno negativo la

restringe, esto no es directamente proporcional y se asume únicamente como una tendencia de esta muestra. La excepción de quien frente a la conciencia de una competencia ausente mantiene una actitud positiva o un deseo personal de mejora nos alerta de reconocer los matices individuales de acción: “Mi escritura es muy mala pero me estoy esforzando para mejorar”(CUA20-P15a).

*Categoría E. Dificultades de escritura expresadas*

Esta categoría agrupa la gama de dificultades que el estudiante enfrenta ante la producción de textos escritos. Algunas de éstas son inherentes al escritor (estrategias personales de escritura), otras aluden a su interacción con el docente (acompañamiento docente), su interacción con el lector (aspectos pragmáticos) o bien, a las cualidades y aspectos del texto producido (aspectos lingüísticos). A continuación se describen las subcategorías que la integran según el grado de presencia manifestada comenzando con la subcategoría de mayor saturación y siguiendo en orden descendiente.

**Tabla 5. 15.** Principales dificultades en la producción de textos escritos en estudiantes universitarios

Principales dificultades	Núm. de menciones	%
Delimitación del mensaje para construirlo	27	21 %
Aspectos relacionados con la lectura	24	18 %
Aspectos pragmáticos	23	17 %
Acompañamiento insuficiente por parte del docente	14	11 %
Aspectos lingüísticos	13	10 %
Experiencia insuficiente o inadecuada de escritura	10	8 %
Voz e implicación del autor	10	8 %
Estrategias personales de escritura	6	4 %
Aspectos formales del texto	4	3 %

Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

Esta subcategoría también podría incluir las siguientes respuestas: Dificultades ante la reescritura, ante la publicación o exposición del escrito, aspectos emocionales, axiológicos. Algunas propiedades que tampoco surgieron en lo informado son: Dificultades que limiten parcial, medianamente o totalmente la consecución de la tarea de escritura.

### Subcategoría E.1. Delimitación del mensaje para construirlo

La delimitación del mensaje para su construcción es la principal dificultad a que se enfrenta este alumnado en la producción de textos escritos. Determinar *qué* se quiere decir es sin duda, el mayor obstáculo en este grupo. Indudablemente esta subcategoría guarda una relación directa con aquella de “Aspectos pragmáticos” que incluye, entre otras dimensiones, las de *coherencia* y *cohesión*. Sin embargo, lo que permite que surja esta subcategoría, *Delimitación del mensaje para construirlo*, en primera posición y diferenciada de otra subcategoría es la respuesta saturada de los estudiantes para referirse al *qué decir* como la principal dificultad. Esto puede manifestarse en distintas dimensiones: 1) Tener una idea (un *qué decir*) y no saber cómo expresarlo por escrito; 2) no tener claro lo que se quiere decir, o bien, 3) no tener idea alguna que comunicar. Algunos comentarios de los estudiantes lo ejemplifican así:

*[...] a veces tengo varias ideas pero no me sirve de nada pues no sé como desarrollarlas* (CUA14-P15b);

*Muchas veces tengo la idea clara en mi cabeza pero al momento de escribirla me resulta un poco confusa*(CUA33-P20);

*[...] me cuesta trabajo porque \*habeces (sic) no tengo muy claro lo que quiero escribir* (CUA07-P15b);

*[...] y luego estoy en blanco sin saber qué decir* (CUA12-P20).

Posterior a la delimitación del mensaje, surgen otros conflictos relacionados con el *cómo* decirlo (tanto en organización de la información, el léxico y tono empleados, o la estrategia de escritura a seguir, entre otros). Sin embargo, las particularidades que alude estos procesos son abordadas en subcategorías posteriores.

### Subcategoría E.2. Aspectos relacionados con la lectura

Las propiedades que son informadas en esta subcategoría son cuatro: a) Relación entre la comprensión del texto fuente y la producción de la tarea de escritura; b) Estrategias de lectura; c) Propósitos de lectura, y d) Relación del contenido con la práctica.

a) Relación entre la comprensión del texto fuente y la producción de la tarea de escritura: En lo que respecta a esta relación se informa que ésta es proporcionalmente directa:

*El aspecto más importante es la lectura, dado que sin ella no se puede realizar un escrito (CUA34-P15a).*

b) La producción textual es un efecto de la comprensión lectora previa. En la medida que la comprensión se alcanza, se está en posición de comunicar o de tomar postura respecto del contenido. Si la comprensión no ocurre, la producción textual se ve limitada. En este sentido, las dimensiones de este obstáculo aluden a la falta de comprensión en aspectos específicos puntuales (como el léxico), o bien a una incomprensión parcial o total de la lectura:

*Las principales dificultades que experimento para realizar trabajos escritos son: comprender palabras que utilizan los autores en los que baso mi escrito (CUA04-P20);*

*No entiendo algunos aspectos importantes de la lectura y ocurre que le doy otra interpretación al texto (CUA02-P20);*

*Algunos de los textos proporcionados para la realización de un trabajo escrito no son del todo comprensibles y crean confusión lo cual no permite un buen análisis del mismo (CUA32-P20);*

*Algunas veces los escritos son un poco difíciles y no muestran ideas principales (CUA02-P15b).*

c) Estrategias de lectura: Los estudiantes informan sobre dos estrategias: búsqueda en diccionario ante léxico desconocido y relectura de texto.

*Yo tengo facilidad para redactar y entender un libro, si no entiendo una palabra la busco en el diccionario y así voy entendiendo la frase (CUA36-P15a);*

*Necesito leer dos veces para entender (CUA03-P15b).*

Algunas posibilidades en ese mismo sentido pero que no aparecieron fueron: elaboración de predicciones y preguntas, subrayado, uso de marcas personales, entre otras.

d) Selección de la información: Para algunos estudiantes la principal finalidad de la lectura es la identificación de las ideas centrales. Ante textos extensos o conceptualmente complejos los estudiantes experimentan dificultad en la información que deben elegir o considerar como relevante.

*Algunas veces los escritos son un poco difíciles y no muestran ideas principales (CUA02-P15b);*

*[...] hay veces en que es muy difícil entender el texto y, por ende, explicarlo. Se me pasan muchas cosas y conceptos (CUA17-P15b).*

*A veces la información es demasiada y pueden surgir complicaciones a la hora de leer a varios, confundiendo conceptos (CUA28-P20).*

e) Relación del contenido con la práctica: se atribuye la falta de comprensión del texto fuente a la escasa relación que tiene el contenido con aspectos prácticos.

*No se relacionan con algo práctico para poder comprenderlos (CUA03-P15b).*

Numerosas propiedades podrían ser contenidas en esta categoría, pero no fueron informadas por la muestra. Al menos no en este instrumento o directamente para esta subcategoría: conocimientos previos del estudiante en relación con la temática que se lee, autoreflexión sobre suficiencia de estrategias de lectura, momentos de la lectura en que ha encontrado mayores dificultades, entre otros.

### **Subcategoría E.3. Aspectos pragmáticos**

Esta subcategoría incluye aspectos relacionados con la construcción del mensaje escrito. Directamente relacionada con la subcategoría de *Delimitación del mensaje para construirlo* referente a la acotación sobre *qué* decir, la subcategoría *Aspectos pragmáticos del texto* se ocupa de algunas propiedades del *cómo* decirlo: a) Cohesión y coherencia; b) Dificultad en la argumentación; c) Claridad en el discurso; d) Adecuación al lector, y e) Adecuación del discurso al género.

a) Cohesión y coherencia: seleccionar y organizar estructuralmente un escrito conlleva una complejidad que numerosos estudiantes asumen con mucha dificultad:

*Llegan a mi mente múltiples ideas, pero no tengo un orden. A veces tiendo a mezclar la introducción con el desarrollo, el desarrollo con la conclusión o la conclusión con la introducción (CUA38-P15b).*

*El cómo desarrollar o estructura la información (CUA31-P20).*

*El orden del escrito, sí pongo introducción, desarrollo y conclusión, pero combinado, y a veces los signos de puntuación (CUA38-P20).*

*Me cuesta trabajo organizar la información porque cuando trato de tocar puntos principales, me encuentro con muchos puntos que no sé si son o no relevantes (CUA19-P20)*

*No poder organizar las ideas (CUA05-P20).*

*No hay una coherencia entre las ideas del escrito que realizo, me es difícil entrelazar las ideas (C9UA08-P15b).*

**b) Dificultad en la argumentación:**

*Las principales dificultades que experimento para realizar trabajos escritos son: comprender palabras que utilizan los autores en los que baso mi escrito, también se me dificulta la redacción y el buen manejo de argumentos en el texto que escribo (CUA04-P20).*

*No tener mucha práctica para poder redactar bien un texto y tampoco para argumentar (CUA04-P15b).*

*Es difícil interpretar los textos con mis propias palabras y me considero un poco acrítica, me cuesta trabajo conformar mis propias críticas y argumentos (CUA21-P15b).*

**c) Claridad en el discurso:**

*La principal dificultad es la claridad al expresar la idea que se percibe, aunque esté bien analizado no es lo mismo pensarlo que plasmarlo (CUA34-P20).*

**d) Adecuación del discurso al lector:**

*A la hora de redactar no encontrar las palabras y no saber expresarme para que la persona que lo va a leer me entienda (CUA12-P20).*

**e) Adecuación del discurso al género textual:**

*No sé expresarme muy adecuadamente conforme el trabajo (CUA17-P15b).*

**Subcategoría E.4. Acompañamiento insuficiente por parte del docente**

La compañía y orientación del docente en el proceso de la escritura es valorado por los estudiantes no como un apoyo sino como una causa que dificulta la adecuada realización de la producción de textos escritos. Los aspectos negativos que la muestra informa son:

a) No leer y corregir los trabajos escritos:

*Jamás me han corregido un escrito y ya que estoy en este nivel veo que realmente no sé hacerlo (CUA35-P15b).*

*Hice trabajos escritos pero no fueron revisados, no nos marcaban errores y detalles (CUA10-P15b).*

*No todos los profesores se toman el tiempo de leer los ensayos, muchos de mis compañeros transcriben las ideas tal cual de libro y así (CUA06-P15b).*

b) Explicación insuficiente sobre la tarea de escritura:

*Los maestros no explican ampliamente cómo realizar este tipo de trabajos (CUA08-P15b).*

*Los profesores no te daban las pautas de cómo querían cierto escrito (CUA24-P15b).*

*Casi ningún maestro nos explicaba claramente cómo se hacen los escritos académicos formalmente (CUA37-P15b).*

c) Realizar revisión pero fuera de un tiempo oportuno:

*Que los profesores no corrijan a tiempo (CUA12-P15b).*

d) No mostrar interés por el trabajo escrito del alumnado:

*El profesor no mostraba interés en el trabajo y no los revisaba adecuadamente y obtenías tu calificación sólo con haberlo entregado y muchas veces tampoco uno presta importancia y no los hace adecuadamente (CUA26-P15b).*

e) No enseñar técnicas de escritura:

*En los últimos años escolares los maestros no enseñaron más técnica y lo que hacía no sabía si estaba bien (CUA19-P15b).*

f) No ofrecer seguimiento en reescritura(19 menciones) :

*Casi nunca hay seguimiento en reescritura (CUAP22).*

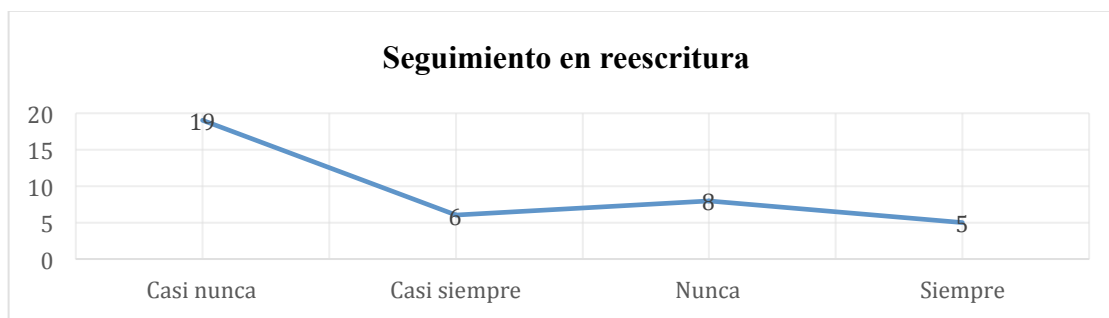


Figura 5. 7. Tipo de asesoría recibida por los docentes: seguimiento en reescritura

g) No ofrecen asesoría durante la escritura:

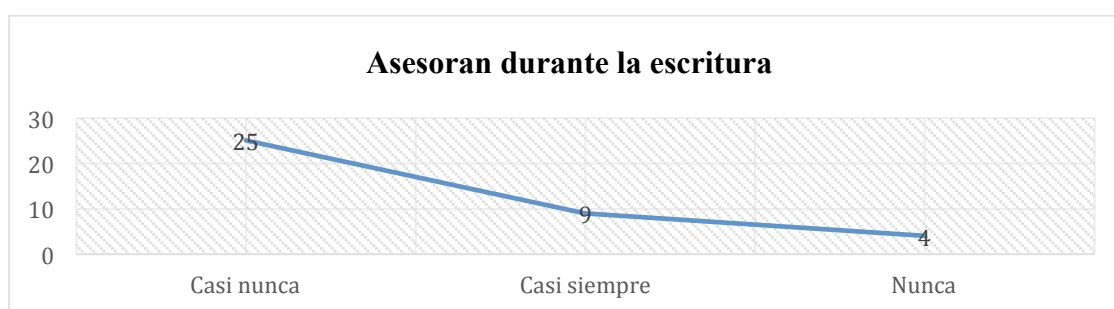


Figura 5. 8. Tipo de asesoría recibida por los docentes: asesoría durante la escritura.

### Subcategoría E.5. Aspectos lingüísticos

Los aspectos de ortografía y puntuación son los que comprende esta subcategoría, debido a la importancia que los estudiantes le asignan como una limitante en la producción de sus textos escritos. Tener una mala ortografía o puntuación dificulta la comprensión de sus comunicaciones.

*[...] tengo algunas faltas de ortografía y me fallan algunos signos de puntuación, y esto a su vez hace que mi trabajo no se entienda (CUA03-P20).*

Falta de un dominio total de la ortografía en cuestión de acentos, puntos, gramática” (CUA22-P20).

*Redacción y faltas de ortografía (CUA27-P20).*

*Tengo faltas de ortografía (acentos) (CUA01-P15b).*



### **Subcategoría E.6. Experiencia insuficiente o inadecuada de escritura**

Esta subcategoría alude a la perspectiva de suficiencia que los estudiantes informan de su experiencia de escritura, y que resulta una de limitante en sus escritos. Por un lado, la considera insuficiente en cuanto al número o frecuencia en el ejercicio escrito. Algunos estudiantes refieren haber comenzado dicha práctica en el bachillerato, o bien, al llegar a la universidad. Por otro lado, se considera un obstáculo en la producción de textos escritos el haber contado con experiencias ineficaces de escritura. Esto implica que, a pesar de haber tenido contacto frecuente con dichas prácticas, éstas no les permitieron desarrollar las competencias necesarias para su desempeño en la universidad. Ejemplos de ello son los siguientes.

Experiencia insuficiente:

*No tengo mucha experiencia en tareas de escritura (CUA13-P15a).*

*En el nivel superior fue cuando comencé a elaborar escritos académicos y fueron pocos (CUA04-P15b).*

*No tener mucha práctica para poder redactar bien un texto y tampoco para argumentar (CUA04-P15b).*

*En general, antes de la universidad, no había realizado muchos escritos (CUA25-P15b).*

Experiencia inadecuada:

*A pesar de que desde la preparatoria la empecé a desarrollar mucho, no considero que sea del todo buena, dado que, a pesar de comprender el texto se me dificulta el redactarlo con mis propias palabras (CUA18-P15b).*

*Aunque si tuve que realizar muchos escritos, considero que 60% de ellos están mal redactados ya que en ocasiones cometía plagio y en muchas otras no sabía como expresar mi idea (CUA34-P15b).*

### **Subcategoría E. 7. Voz e implicación del autor**

En esta subcategoría están incluidos aspectos sobre dos dificultades específicas para el estudiante: parafrasear o escribir con palabras propias el pensamiento de un autor, y expresar una opinión personal acerca de dichos planteamientos.

La noción de voz e implicación del autor ha sido investigada por numerosos autores. Compartimos la perspectiva de los trabajos de Castelló et al. (2011), quien enfatiza que, en la voz y la implicación del autor, el estudiante realiza el esfuerzo de distinguir entre el pensamiento del autor y el suyo propio.

Sobre algunas dificultades en este sentido los estudiantes expresan:

*Es difícil interpretar los textos con mis propias palabras y me considero un poco acrítica, me cuesta trabajo conformar mis propias críticas y argumentos (CUA21-P15b).*

*Me cuesta un poco de trabajo hacer escritos, dar mis puntos de vista (CUA03-P15b).*

*Al exponer mis ideas acerca de lo entendido sin citar textualmente al autor por no encontrar las palabras adecuadas (CUA18-P20).*

*La redacción de mis argumentos y críticas, la explicación de algún concepto con mis propias palabras (CUA21-P20).*

### **Subcategoría E. 8. Estrategia personal de escritura**

Los estudiantes reconocen que su estrategia de escritura no es eficaz, ni les permite llevar a buen término la producción de textos escritos. Refieren esta dificultad en tres momentos: al iniciar la tarea de escritura, durante el proceso de escritura y en la conclusión.

No contar con estrategias para iniciar la escritura:

*No saber cómo empezar, me tardo muchísimo (CUA17-P20).*

*[...] el cómo empezar a introducir el tema (CUA18-P20).*

No contar con estrategias para el desarrollo de escritura:

*Tiendo a poner mis ideas como me llegan a la cabeza, sin analizar los contextos y las frases que escribo (CUA23-P20).*

*Voy escribiendo como me viene a la mente, sin cuidar el significado de las frases, puntuaciones y regularmente tiendo a repetir ideas (CUA23-P15b).*

No contar con estrategias para el cierre o conclusión de escritura:

*No saber cómo empezar [...] y como concluirlo (CUA17-P20).*

*El cómo desarrollar [...] una conclusión que dé especificidad en el tema (CUA31-P20).*

### **Subcategoría E.9. Aspectos formales del texto**

La adecuación del discurso a la normativa es relevante en el mundo académico. Una adecuada citación de autores asigna el grado de formalidad necesario a los escritos, para su circulación. Si bien las producciones de los estudiantes tienen presencia únicamente en el contexto del aula, es desde ahí que se les enseña el uso del aparato crítico y de aspectos formales tales como las locuciones latinas. Las dificultades para integrar dichos parámetros son expresado en algunos de sus comentarios:

*Escribir de manera metódica, cuando se tienen que poner locuciones latinas (CUA35-P20).*

*No saber cómo empezar [...] y utilizar las citas ya que nunca las había tenido que ocupar (CUA17-P20).*

### ***Categoría F. Universidad y prácticas de escritura***

#### **Subcategoría F.1. Conceptualización de universidad, aprendizaje**

Los estudiantes que participaron en este estudio han ingresado recientemente a la universidad. Ya hemos analizado algunas implicaciones de ello en relación con su contexto familiar. En esta subcategoría se incluyen diversas conceptualizaciones que los estudiantes tienen sobre la *universidad* y sobre el *aprendizaje*. Se exponen en orden descendiente, de la respuesta con mayor frecuencia a la de menor.

Conceptualizaciones sobre *universidad*.

- a) Asociada a la presencia de valores: compañerismo, convivencia, desarrollo, desempeño, excelencia, metas, superación, compromiso, responsabilidad, aprendizaje.
- b) Asociada a la presencia de acciones: escribir, leer, estudiar, trabajos académicos.
- c) Asociada a la presencia de contextos de lugar: clases, ambiente, escuela.
- d) Asociada a la presencia de participantes: alumnos, libros, maestros.
- e) Asociada a la presencia de aspectos cognitivos: saber, conocimiento.

Conceptualizaciones sobre *aprendizaje*.

- a) Asociado a la presencia de valores: desarrollo, estructura, conclusiones, opinión, formación, futuro.

- b) Asociado a la presencia de aspectos cognitivos: asociar, definir, recordar, saber, aplicar, atender, pensar, razonar, comprender, conocer.
- c) Asociado a la presencia de acciones: comentar, ejercitar, enseñar, escribir, hablar, opinar, practicar, redactar, escuchar, leer.
- d) Asociado a la presencia de aspectos personales: deleite, fascinación, ser mejor persona, interés, obligación.
- e) Asociado a la presencia de herramientas: información, temas, conceptos.
- f) Aprendizaje asociado a la presencia de participantes: alumnos, maestros.

En ambos casos destaca el hecho que sean los valores la primera asociación a estos conceptos. Algunas opciones de respuesta que, en este sentido, no estuvieron presentes: esfuerzo, verdad, diversidad, entre otros.

### Subcategoría F.2. Horas semanales dedicadas a la lectura y la escritura

Esta subcategoría incluye la mención del tiempo dedicado a las actividades de leer y escribir con fines de estudio. ¿Cuánto tiempo promedio dedica a estas actividades un estudiante de recién ingreso a la universidad?

Los estudiantes informan que el número de horas dedicado a la escritura es mucho menor que las destinadas a la lectura. El tiempo promedio dedicado a ambas tareas cae en el rango de 6 a 10 horas semanales. Este tiempo es empleado por 11 alumnos (28%) a tareas de lectura y por 14 (36%) a tareas de escritura. En rangos fuera de la media se observa que hay un porcentaje de alumnos que dedican mayor tiempo a la lectura (13 menciones, 34%, con 11 a 15 horas), mientras que este mismo porcentaje informa asignar menos tiempo a tareas de escritura (13 menciones, 34%, con 1 a 5 horas). (Ver figuras 5.13 y 5.14.)

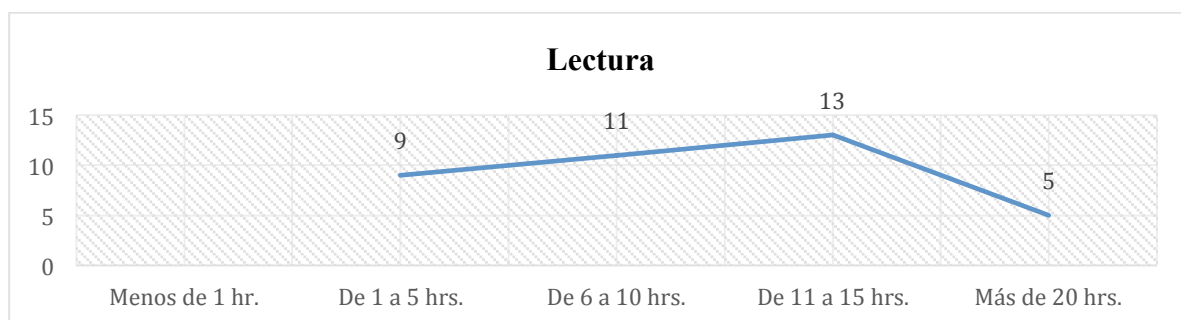


Figura 5. 9. Horas de la semana dedicadas a la lectura. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

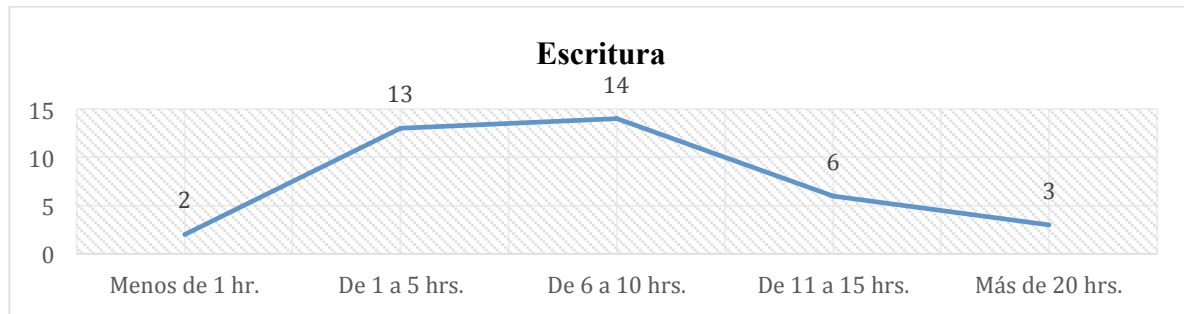


Figura 5. 10. Horas de la semana dedicadas a la escritura. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

### Subcategoría F. 3. Prácticas de escritura realizadas en la universidad

¿Cuáles son las principales prácticas de escritura que se solicitan a los estudiantes en la universidad? ¿Qué fines se persiguen con éstas? De manera general, en esta subcategoría se enuncian aquellas prácticas que con mayor y menor frecuencia se solicitan a los estudiantes. De acuerdo con lo informado, las prácticas más recurrentes pueden tener como finalidad el estudio o la evaluación de los conocimientos (resumen, cuestionario) y la investigación (monográfico). Las prácticas menos solicitadas vinculan directamente al estudiante con el conocimiento de la asignatura y el contexto práctico en que ocurre (informe de prácticas, análisis de casos). La escritura creativa tiene poca presencia en lo informado por esta muestra. La Tabla 5. 16. concentra las respuestas informadas por los estudiantes.

**Tabla 5.16.** Prácticas de escritura realizadas con mayor y menor frecuencia en la universidad

Mayor frecuencia (Siempre)		Menor frecuencia (Casi nunca)	
Leer dos o más textos y elaborar un escrito	(36%)	Elaborar un informe de prácticas	(57%)
Leer un texto y elaborar un resumen	(31%)	Realizar composiciones libres	(47%)
Leer un texto para contestar por escrito un cuestionario	(28%)	Analizar un caso suministrado por el profesor	(47%)
Realizar un trabajo monográfico	(18%)		

Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos.

Algunas posibles respuestas que esta misma categoría podría contener y que no fueron informadas: escritura de géneros profesionales diversos, materiales técnicos o didácticos, artículos de revista, noticias para periódico, entre otras.

#### Subcategoría F. 4. Bibliografía y soportes empleados en las asignaturas

Esta subcategoría contiene las menciones generales al tipo de bibliografía empleada por los docentes, en el marco de las asignaturas, según tres propiedades específicas: *a) Flexibilidad de inclusión bibliográfica; b) Diversidad de portadores textuales, y c) Diversidad de soportes textuales.* Las dimensiones consideradas son *Siempre, Casi siempre, Nunca, Casi Nunca.*

##### *a) Flexibilidad de inclusión bibliográfica:*

Bibliografía que indica el programa de estudios

Bibliografía que no está en el programa de estudios pero que se relaciona con el contenido de la asignatura

Bibliografía que el alumno busca por su cuenta

##### *b) Diversidad de portadores textuales:*

Libros (completos o capítulos)

Revistas

Periódicos

##### *c) Diversidad de soportes textuales:*

Impreso

Digital

La información que los estudiantes señalan en relación con este tema se concentra en la siguiente tabla:

**Tabla 5. 17.** Bibliografía y soportes empleados en las asignaturas

Frecuencia “Siempre”	Núm. de menciones	%
<b>Flexibilidad de inclusión bibliográfica</b>		
• Bibliografía que indica el programa de estudios	25	70%
• Bibliografía que no está en el programa de estudios pero que se relaciona con el contenido de la asignatura	5	14%

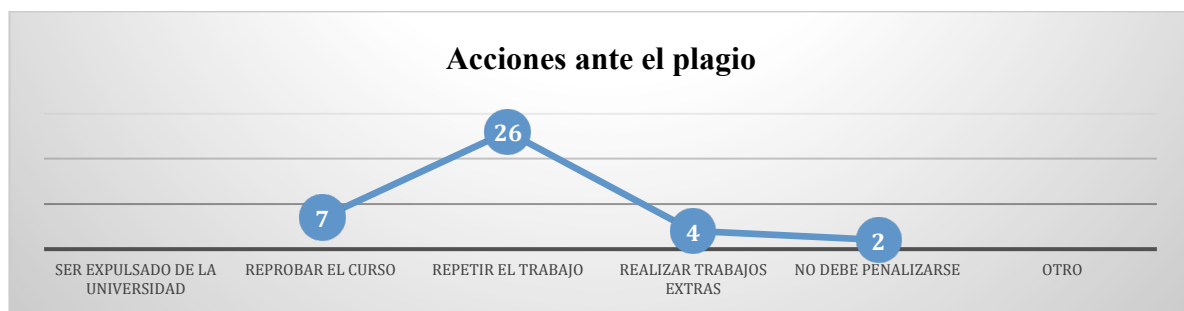
• Bibliografía que el alumno busca por su cuenta	6	16%
<b>Diversidad de portadores textuales</b>		
• Libros (completos)	6	16%
• Libros (capítulos)	30	79%
• Periódicos	2	5%
• Otros	0	0%
<b>Diversidad de soportes textuales</b>		
• Impreso	27	84%
• Digital	5	16%

*Fuente.* Cuestionario aplicado a alumnos.

### Subcategoría F. 5. Acciones ante el plagio

En el ámbito universitario y, específicamente en el de la producción escrita, la postura ética frente a las acciones de plagio son un tema delicado y significativo, pues se asume que la autoría es un valor indiscutible de la producción científica. En este sentido, algunos estudiantes señalaron no haber considerado la acción de plagio como actividad digna de penalización. Uno de los estudiantes señaló incluso que a lo largo de su vida escolar no había recibido orientación ni corrección de sus trabajos escolares, por lo que el hecho de *copiar-pegar* era para ella algo natural.

Las respuestas de los estudiantes frente a acciones de plagio consideraron, en primer lugar, la repetición del trabajo (68%), seguidas de reprobar el curso (18%) y realizar trabajos extras (10%). Dos alumnos(5%) en el grupo consideran que esta acción no debe penalizarse. (Ver figura 7.15)



*Figura 5. 11.* Acciones ante el plagio. Fuente. Cuestionario aplicado a alumnos

### Subcategoría F.6. Evaluación de los textos escritos

La evaluación es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje; implica una medición o estimación de los logros alcanzados por el estudiante en un momento específico. En la evaluación particular de la producción de textos escritos, el alumnado intenta responder y cumplir con aquellas cualidades o lineamientos que son considerados por el docente. Esta subcategoría pregunta a los estudiantes, ¿cuáles son aquellas características que suelen evaluar en la producción textual?

La Tabla 5. 18 reúne los porcentajes y menciones de aquellos aspectos valorados positivamente por los docentes al momento de que los estudiantes presentan sus trabajos escritos.

**Tabla 5. 18.** Aspectos valorados positivamente por los docentes al presentar trabajos escritos

Mayor frecuencia (Siempre)	Núm. de menciones	%
Ortografía	35	92%
Redacción clara	34	89%
Presentación del trabajo	29	76%
Exponer mi opinión personal	29	76%
Puntualidad en la entrega	25	65%

*Fuente.* Cuestionario aplicado a alumnos.

Otras dimensiones que no fueron informadas pero que puede contener esta subcategoría son: pertinencia del contenido, solidez en la argumentación, entre otros.

### *Categoría G. Vínculo con aspectos profesionales*

#### Subcategoría G.1. Perspectivas de actividades profesionales

Esta subcategoría incluye la perspectiva del estudiante acerca de las actividades que supone desarrolla el profesional de la educación en ejercicio laboral. Es decir, en qué espacios de trabajo y qué actividades pretende desarrollar.

En dicho sentido, con 24 menciones, 63% de los encuestados considera que su actividad profesional la desempeñará en una institución educativa, en funciones de profesor,



orientador, redacción de programas educativos, coordinación de profesores y trabajo con niños de capacidades diferentes. Seguida de esta respuesta, en 5 menciones se considera que desempeñarán actividades en una empresa privada como coordinación de planes de estudio y libros escolares. En tercer lugar, 4 estudiantes consideran que se desempeñarán en el sector público; 3, en el ejercicio libre de la profesión (sin especificar la actividad) y 2, en un negocio propio (sin especificar la actividad).

**Tabla 5. 19.** Aspectos que siempre se fomentan en la educación superior

Actividad	Núm. de menciones
<b>Actividades en contexto escolar:</b> docencia, orientación, trabajo con niños de capacidades diferentes	24
<b>Actividades en empresa privada:</b> coordinación de planes de estudio y libros escolares	5
<b>Actividades por cuenta propia:</b> ejercicio libre, negocio propio	5

*Fuente.* Elaboración propia.

Respecto de lo informado destaca el hecho que, el marco del perfil de egreso y en la formación específica de la propuesta institucional, la docencia no es una de la principales funciones del pedagogo (aunque sí lo es en el campo de trabajo y por la demanda del contexto empleador). Se observa, en consecuencia, una perspectiva elemental del tipo de actividades que pueden ser desarrollados por el pedagogo.

Otras propiedades que no fueron informadas pero que puede contener esta subcategoría son formación docente, diseño y desarrollo de programas de educación no formal, capacitación empresarial, evaluación de programas educativos, diseño y desarrollo de material técnico y didáctico, entre otras. Las dimensiones pueden acotar lo *elemental*, *medio* y *avanzado*.

### Subcategoría G.2. Perspectiva de géneros profesionales

Este subcategoría está íntimamente ligada con la precedente pues aborda la perspectiva de los estudiantes sobre el tipo de textos que suponen escribirán en las diversas actividades profesionales del pedagogo.

A este respecto se observó congruencia en cuanto a los textos o géneros profesionales que los estudiantes informan en el contexto y funciones escolares relacionadas directamente

con la docencia. En el resto de contextos mencionados se muestra confusión o una vaga intuición del tipo de textos escritos que circulan y se producen.

**Tabla 5. 20.** Aspectos que siempre se fomentan en la educación superior

Actividad	Núm. de menciones
Géneros profesionales asociados a las actividades en contexto escolar: programa de estudio, estrategia de aprendizaje.	12
Géneros profesionales asociados a las actividades en empresa privada: ensayos, reportes	3
Géneros profesionales asociados a las actividades por cuenta propia: sociales para la mejora del entorno, de opinión.	2

*Fuente.* Cuestionario aplicado a alumnos.

Un dato que nos permite interpretar confusión o una vaga intuición, sobre los géneros profesionales del pedagogo, fue su continua referencia a textos propios del contexto académico pero no del profesional. Ejemplos, tesis, trabajos monográficos.

Otras propiedades o ejemplos que no fueron informados pero que puede contener esta subcategoría son fichas descriptivas, secuencias didácticas, rúbricas de evaluación, programa de trabajo, informes o reportes de trabajo, cartas de diseño instruccional, entre otras. Las dimensiones pueden acotar lo *elemental*, *medio* y *avanzado*.

## 5. 2. 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO

En la obtención de resultados cuantitativos y en el análisis cualitativo de los mismos, a través de su categorización, hemos podido conformar una mirada más profunda que nos permite comprender al alumnado que de la muestra en sus características y trayectoria de textos escritos. En este momento podemos dar respuesta a las preguntas planteadas para la indagación:

*¿Qué caracteriza a este grupo?*

*¿Qué suelen escribir y leer habitualmente los estudiantes de este grupo fuera de los contextos escolares?*

Este grupo comparte en su totalidad la carrera de formación (Licenciatura en Pedagogía) y el semestre que cursan (primer semestre). En un porcentaje significativamente alto este alumnado no rebasa los 20 años, pertenece al género femenino (como suele ocurrir en

profesiones del ámbito educativo) y destina el tiempo completo a sus estudios universitarios. En términos generales, al ingresar a la universidad 70% de estos estudiantes igualan o superan los estudios de la familia de origen, mismos que cuentan en su mayoría con escolaridad de educación primaria, secundaria y bachillerato.

En contextos no escolares las prácticas de escritura de este grupo son escasas y limitadas principalmente a entornos digitales con fines de esparcimiento, la participación más recurrente es en redes sociales, seguida en menor grado de la producción de textos de poesía, diario personal y blog.

Por su parte, la actividad de lectura tienen una presencia mayor entre alumnado destacando la novela como el género más leído con una frecuencia permanente. Los periódicos y revistas, los libros de superación personal, textos de historia de México, comedias, arte, terror, literatura clásica y textos religiosos conforman la diversidad de textos que interesan a esta muestra.

*¿Cuál ha sido la experiencia de los estudiantes en niveles previos de su trayectoria escolar  
en relación con la producción de textos escritos?*

Los estudiantes de este grupo provienen principalmente de sistemas públicos de enseñanza, incrementándose este porcentaje conforme asciende el nivel educativo. Han recibido una formación discontinua de la enseñanza de la lengua en tanto que esta generación presenció tres programas oficiales diferentes: el primero basado en un enfoque lingüístico, el segundo en un enfoque comunicativo y el tercero en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje.

Las prácticas de escritura previas al ingreso a la universidad de esta muestra estuvieron centradas, principalmente, en la resolución del libro de texto y en la producción de textos escritos como actividad consecuente de la lectura. La escritura en estos casos pudo haber tenido fines de evaluación (cuestionario), de comprensión (resumen) y de estudio o investigación (trabajo monográfico). La lectura de capítulos de libros y la de libros de texto se informan como las prácticas lectoras más recurrentes

*¿Cómo valoran su experiencia de escritura hasta ese momento?*

La mayor presencia de respuesta se encuentra entre aquellos estudiantes que considera mala o regular su experiencia de escritura hasta el momento de la encuesta. Dicha experiencia negativa es asociada principalmente al obstáculo de delimitar un mensaje para construirlo, a la valoración de insuficiencia en cuanto a las experiencias de escritura y, a un autoconcepto negativo de sí mismo en cuanto a las competencias presentes y a la estimación de dificultad que les representa la tarea de escritura.

Entre quienes valoran como buena su trayectoria y experiencia de escritura destaca como primer atributo un autoconcepto positivo de sí mismos consciente de las competencias adquiridas para la comunicación escrita (gustos, preferencias, habilidades lingüísticas), así como una interacción provechosa con la lectura.

*¿Cuáles son las principales dificultades que han enfrentado en la producción de textos escritos en el entorno universitario?*

Al ingresar a la universidad los estudiantes de esta muestra reiteran que la delimitación del mensaje para su construcción es la principal dificultad que se enfrentan en la producción de textos escritos. En la valoración global de su trayectoria escolar en cuanto a prácticas de escritura ya hacía mención sobre este obstáculo. Qué decir y cómo decirlo son su principal limitante, seguido de la dificultad de comprensión sobre los textos fuente a que este alumno se enfrenta en su recién ingreso a la Universidad.

*¿Cuál es la perspectiva del estudiante acerca de las actividades del profesional de la educación y las prácticas de escritura asociadas a dichas prácticas?*

Si bien los alumnos tienen una perspectiva básica sobre el tipo de actividades que puede ser desarrollados por el pedagogo y los contextos en que éstas ocurren, no parece existir conciencia de la cultura escrita que rodea dichas actividades.

*¿Cómo conceptualizan las acciones de escritura y lectura?*

La escritura se conceptualiza como una acción y un efecto. Se reconoce en ésta un potencial epistémico, es decir, una vía para organizar el pensamiento, para acceder a nuevos aprendizajes. La escritura es una experiencia y una práctica que permite la mejora de aspectos lingüísticos. Algunos estudiantes la asumen como un incentivo para ejecutar la tarea de lectura o como un recurso para gestionar una calificación. Se valora en la escritura su función comunicativa y la relación que guarda con distintos aspectos personales del alumnado, así como la posibilidad de ejercer y adquirir valores a través de ella.

La lectura por su parte tiene un carácter prioritario epistémico. Si en la escritura puede reconocerse dicho carácter se considera que éste es el atributo principal e innegable de la lectura. La lectura se asocia también a sus soportes o portadores de texto en el sentido de que el sujeto establece la relación lectora a través de un objeto. En el contexto universitario algunos estudiantes la consideran como una respuesta a una consigna de escritura, es decir, la lectura ocurre porque existe la demanda de realizar un escrito para comprobar que se ha leído y se ha comprendido el texto. Se asume que leer es buscar las ideas principales, y que dicha búsqueda será más o menos exitosa en función de los aspectos personales que motivan la lectura (gusto, interés, obligación, placer, entre otros). Los valores que se ejercen o se alcanzan con la lectura están relacionados con ideales de crecimiento, cultura y educación.

Hasta aquí los instrumentos que dan cuenta de la perspectiva del alumno. La representación gráfica del texto cómic y el cuestionario han permitido comprender motivaciones, pensamientos, acciones y trayectoria en torno a su experiencia en la producción de textos escritos. En los instrumentos siguientes, cambiaremos la cara de la moneda al observar la perspectiva docente para, finalmente, enriquecer éstas dos ópticas con aquella que da cuenta de la interacción entre ambos.

### **5. 3. Perspectiva del docente: recolección de datos a través de entrevista semi-estructurada**

INVESTIGADOR: ¿Cuáles son, en su opinión, las competencias de comunicación escrita que se demandan en la actualidad al profesional de la educación?

DOCENTE: Vocabulario amplio, flexible para adaptarlo a cualquier nivel escolar y situación educativa que se le presente. Este vocabulario le debe servir además para construir una redacción propia y creo que con la lectura de los clásicos pueden tomar ejemplos de cómo ir construyendo su propia forma de redactar.

(EDM-P17L1)

#### **5. 3. 1. RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (FE-MEX)**

Con el propósito de recopilar información para conocer y caracterizar la perspectiva docente sobre las prácticas de escritura en una asignatura, se mantuvo una entrevista semi-estructurada con la docente que dirige la clase que ha sido la muestra de esta primera fase exploratoria en México (38 alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía). Partiendo de un listado inicial de catorce preguntas, la entrevista a la docente se desarrolló de forma cordial, ampliando el número de preguntas hasta veinte. La información recopilada en formato de audio se transcribió y codificó para el análisis cualitativo. En la revisión analítica del material transcrito se identificaron treinta aspectos temáticos diferenciados, mismos que se registraron en una tabla. Se reagruparon conforme a semejanzas conceptuales y dichos agrupamientos se tomaron

como base para el proceso compositivo de generación de categorías y subcategorías emergentes. Se elaboraron definiciones preliminares para las categorías y subcategorías generadas. Con la comparación constante de la información recopilada y generada en sus diferentes niveles de abstracción se logró el refinamiento del ordenamiento conceptual generado, así como el de sus definiciones. La información analizada se incluyó dentro de siete categorías que versan sobre la vinculación de la docente con las prácticas escritas en asignatura universitaria de la carrera de pedagogía: su perfil personal en torno al tema, las observaciones directas hechas para las competencias de escritura en su alumnado, sus opiniones en el tópico, las prácticas en el aula, su concepción epistemológica de la asignatura, y su concepción epistémica de las prácticas de escritura en la asignatura.

Se observa en cuanto a la perspectiva epistemológica de la asignatura impartida que la docente la concibe como una “de sustento”, en oposición a las “de aplicación”, y que, por ello, persigue los objetivos del conocimiento preciso del pensamiento de los autores clásicos de la filosofía de la educación, y de la adquisición de cimientos conceptuales para la construcción y el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico, para dirigirlo hacia la crítica de propuestas educativas y a la elaboración de nuevas propuestas.

Aunque a lo largo del curso solicita frecuentemente dos modalidades de tarea escrita del género del reporte (de lectura de texto y de investigación documental), y aunque persigue el objetivo del desarrollo de competencias de pensamiento reflexivo-crítico, externa de forma explícita la exclusión del objetivo de la enseñanza de la escritura y de la producción de textos, arguyendo que tal objetivo pertenece a las asignaturas “de aplicación”, más no a las “de sustento” como la suya. La caracterización de su concepción para la escritura permite la comprensión de tal perspectiva que escinde a la escritura de los objetivos de la asignatura. Por una parte, la concibe como herramienta o vehículo para la función exclusiva de expresar y exponer el conocimiento que se posee, algo equiparable a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan como «decir el conocimiento», dejando de lado la otra función de «transformar el conocimiento» que estos autores reconocen en la producción escrita. Por otra parte concibe que tal exposición se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica. Enseñar a escribir significa entonces para ella, enseñar a redactar con corrección gramatical y con el uso preciso de la construcción argumentativa de la lógica, tópicos que no le corresponden dentro de su asignatura “de sustento”. Sin embargo, habiendo

observado problemáticas específicas de escritura en su alumnado, y externando que tiene una preocupación por ello y que merece ser atendida, expresa que por ello solicita prácticas escritas en su asignatura y modificó el programa de la asignatura (implementando la revisión de nuevas temáticas de fundamentos de filosofía y de lógica). Diversos comentarios y datos expuestos en la entrevista (de perspectiva y de acciones de acompañamiento para las prácticas escritas que solicita) permiten suponer que estas acciones cumplen un doble propósito: por un lado, la búsqueda de alternativas de solución ante las dificultades observadas en sus alumnos; por otro lado, el control evaluativo.

### **5. 3. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

Como se ha señalado previamente, la producción de textos en la etapa de aprendizaje de la formación inicial involucra múltiples factores que nos exigen ampliar la mirada en su estudio y en la comprensión de éstos. El reconocimiento y la caracterización reciente de las asignaturas universitarias como espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias y no equiparables a las de otros niveles educativos, el de dichas prácticas como cimientos de los aprendizajes disciplinares universitarios, y el del proceso de formación lectora y escritora especializada de los estudiantes como inherente al proceso de construcción de identidad profesional, dentro del cual la interacción con la comunidad de aprendizaje juega un papel fundamental e irremplazable, invitan a centrar el esfuerzo de estudio y comprensión en los protagonistas centrales que se vinculan al fenómeno de las prácticas de escritura de las asignaturas: docentes y alumnos. ¿Cuáles son las principales dificultades a que se enfrentan docentes y alumnos en la producción de textos de asignatura? ¿A qué lo atribuyen? ¿Qué pueden hacer docentes y alumnos para disminuir dicha problemática?

En esta sección de la investigación se utiliza un instrumento que recopila datos sobre el pensamiento y las acciones de una docente sobre las prácticas de escritura dentro de la asignatura que imparte. Se quiere conocer y caracterizar su perspectiva epistemológica y práctica al respecto, para contrastarla con la perspectiva de los estudiantes con los que interactúa en el aula y que realizan estas prácticas que ella les solicita y evalúa. Se espera que el análisis triangulado de estas fuentes aporte elementos de comprensión y contribución a la temática de la relación y la interacción entre prácticas de escritura de asignatura y sus protagonistas centrales.



En el marco global de esta investigación, ya se han expuesto dos instrumentos que hacen referencia a lo que ocurre en relación con las prácticas de escritura desde la perspectiva del alumno. Es momento oportuno y necesario de dar voz a lo docente como orquestadora inicial de la enseñanza.

Se consideró oportuno recopilar información directa de la docente con el instrumento de la entrevista semi-estructurada por las siguientes razones que tienen carácter de suposiciones favorables para los objetivos de la investigación:

- 1) La entrevista semi-estructurada permite la exploración selectiva de la perspectiva de la docente desde preguntas que se corresponden con los objetivos de la investigación.
- 2) Simultáneamente, su carácter de relativa apertura permite la recopilación de información significativa para la docente dentro de cada campo temático delineado por una pregunta, teniendo también la oportunidad de abrir nuevas preguntas en las que la docente puede profundizar dichas temáticas.

### **5. 3. 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN EN LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

Las prácticas de escritura en la formación del profesional de la educación, objeto central de la presente investigación, suelen plantearse y solicitarse desde el entendimiento general y particular que los docentes tienen sobre éstas y sus funciones, lo mismo que sobre las asignaturas que imparten y los objetivos que han de perseguirse en éstas, y sobre la vinculación de estas dos realidades del aprendizaje en el aula. Conocemos que las instituciones educativas estructuran los planes y programas de la formación universitaria con base en líneas epistemológicas y didácticas que les parecen pertinentes. Estos lineamientos orientan hasta cierto punto los esfuerzos docentes en el momento en que tales actores educativos estructuran sus programas particulares de asignatura. Sin embargo, con base en el derecho ampliamente reconocido de la «libertad de cátedra», los docentes suelen gozar de un grado abundante de libertad para la estructuración de estos programas particulares. En este sentido, cada aula es un espacio diferenciado con sus propias reglas, supuestos, reglas, interacciones, por ello, conocer, describir, entender y explicar la perspectiva epistemológica y práctica de la docente implicada en la solicitud de la tarea ordinaria de prácticas de escritura analizada, se convierte así en el

objetivo central de aplicación de este instrumento y, a partir de éste buscamos dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la perspectiva docente sobre las prácticas de escritura en una asignatura? ¿Cómo las conceptualiza, cómo las define? ¿Con qué propósitos las solicita? ¿Cómo las vincula con los contenidos de la asignatura? ¿Cómo las plantea al alumnado? ¿Qué acompañamiento hace al respecto? ¿Las vincula con la preparación profesional del alumnado? ¿Qué competencias de comunicación se desarrollan con éstas? Se quiere analizar el pensamiento y la praxis correspondiente de un docente particular para conocer y entender la perspectiva epistemológica y práctica desde la cual solicita y acompaña las prácticas de escritura de asignatura que abordan los estudiantes de la investigación, y desde la cual mantiene las interacciones con éstos dentro del aula en estudio.

#### **5. 3. 4. ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA. LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS**

Respecto al tipo de unidades de análisis en estudio se puede observar que en el presente trabajo ocurre de nueva cuenta una vinculación o entrecruzamiento, un “qué en qué” (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010) con dos unidades de análisis. Por una parte se tiene la del trabajo global: las *prácticas de escritura en una asignatura* del nivel universitario, en la carrera de pedagogía. Por otra, se tiene la específica para el presente instrumento de la investigación, vinculada y suscrita a la primera: la *perspectiva epistemológica y práctica de la docente* respecto de las prácticas de escritura de la asignatura que imparte en la carrera de pedagogía.

Respecto a las unidades de análisis entendidas como los segmentos mínimos dotados de significado relevante para la investigación y ubicadas dentro de la información recopilada, se decidió definirlas en forma abierta o de “libre flujo” (Izcara Palacios, 2014, p.57), como segmentos o fragmentos de las “líneas temáticas de respuesta” de la transcripción de la entrevista, portadores de aspectos temáticos diferenciados que refieren aspectos de la perspectiva epistemológica o práctica de la docente sobre las prácticas de escritura en la asignatura que imparte, y en la preparación del profesional de la educación.

Este proceso de identificación, conceptualización, extracción y registro se realizó de modo artesanal, con el auxilio del procesador de textos Word, sin la utilización de ningún programa especializado debido a que este instrumento aportada información no voluminosa y, por tanto, permitía un trabajo minucioso sin apoyo de software alguno. Se siguieron los siguientes pasos para el proceso:

*Identificación de aspectos temáticos:* Se realizó una lectura detallada de la transcripción de la entrevista codificada para la identificación de aspectos temáticos

- La extensión de los fragmentos portadores de aspectos temáticos diferenciados se encontró variable, razón por la cual no se definió una “unidad constante” para el proceso, sino que se decidió definir las unidades en forma abierta o “de libre flujo”. En algunos casos, la extensión en la que se encuentra un aspecto temático equivale a un párrafo completo o “línea temática de respuesta”, mientras que en otros la extensión para esto equivale a un pequeño fragmento de un párrafo
- Se percibió el hecho de que algunos párrafos o “líneas temáticas de respuesta” aparecen como portadoras de dos o más aspectos temáticos diferentes
- Los aspectos temáticos identificados se recopilaron en una tabla
- Los criterios que estuvieron operando durante el proceso fueron los siguientes:
  - a) La perspectiva orientativa de la “presencia de elementos” que expresen la perspectiva de la docente sobre las prácticas de escritura en la asignatura que imparte y la preparación del profesional de la educación, correspondientes a las preguntas ¿Qué informa la docente? ¿Cómo concibe a las prácticas de escritura de la asignatura que imparte y con qué propósitos las solicita? ¿Cómo concibe al profesional de la educación en relación a las prácticas de escritura del ejercicio profesional y de la formación inicial?
  - b) El criterio de relevancia interpretativa, correspondiente a las preguntas: ¿Qué aspectos de esta información son relevantes para el tema de la investigación? ¿Qué elementos informados por la docente expresan su

perspectiva respecto a las prácticas de escritura en la asignatura y en el profesional de la educación?

- c) El criterio de pertinencia nominal-conceptual, correspondiente a la pregunta ¿Qué nombres designan mejor a los aspectos informados por la docente, a la realidad abstracta de estos o a su esencia conceptual?

*Conceptualización de los aspectos temáticos identificados:*

- Para la conceptualización de los aspectos temáticos identificados se buscaron nombres que los designaran con precisión, refiriendo su esencia conceptual.
- Algunos nombres utilizados para los aspectos identificados se corresponden al concepto de la “codificación in vivo”, mientras que otros no proceden de las palabras directamente utilizadas por la docente.
- Se procuró que los nombres utilizados para designar a los aspectos temáticos se construyeran con términos relativamente sucintos, sencillos y comprensibles; sin embargo, en algunos casos se consideró oportuno utilizar nombres más extensos y elaborados, con la intención de lograr la designación precisa de la esencia o naturaleza conceptual del aspecto identificado.

*Extracción y registro de los aspectos temáticos:*

- Cada aspecto temático identificado se extrajo y se registró en un casillero de una tabla.
- En la tabla, cada casillero cumple una función de “ficha electrónica”, portadora del nombre de un aspecto temático identificado y de todas las referencias a los fragmentos (“líneas temáticas de respuesta”) en las que se le identificó.
- La tabla en su conjunto cumple la función de “fichero electrónico”, donde se recopilan las “fichas” particulares de cada aspecto identificado y registrado. En la siguiente tabla se enlistan los treinta aspectos temáticos identificados:

**Tabla 5. 21.** Aspectos temáticos identificados en la entrevista semi-estructurada con la docente

Núm.	Aspecto temático
1	Percepción sobre competencias de comunicación escrita en alumnos
2	Necesidad de atención al tema de las competencias de comunicación escrita
3	Acciones emprendidas con base en la necesidad de atención al tema de las competencias de comunicación escrita: modificación del programa
4	Percepción de problemáticas específicas en las competencias de comunicación escrita en la asignatura
5	Causas de las problemáticas en las competencias de comunicación escrita percibidas en la asignatura
6	Géneros de escritura utilizados en clase
7	Percepción de logros en asignatura
8	Objetivos de aprendizaje en los géneros de escritura utilizados en clase
9	Los géneros de escritura como medio de control de evaluación
10	Criterio de selección de textos para reporte de lectura: relevancia de contenidos
11	Acompañamiento en el proceso de escritura
12	Suposiciones sobre el aprendizaje de escritura en los géneros utilizados
13	Suposiciones sobre la incidencia de instrumentos de evaluación del aprendizaje de contenidos
14	Postura epistemológica respecto a la relación de la escritura y la asignatura
15	Objetivos epistémicos de asignatura
16	Suposiciones sobre la incidencia de los géneros de escritura utilizados en el logro de los objetivos epistémicos de asignatura
17	Percepción de funciones epistémicas en temáticas del programa de asignatura
18	Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura
19	Identificación de géneros de escritura utilizados por el profesional de la filosofía de la educación
20	Percepción sobre diferenciación en producción de textos pedagógicos
21	Opinión personal sobre los géneros textuales representativos de la pedagogía ("géneros clave")
22	Percepción de problemáticas específicas en la enseñanza de competencias escritas por género textual
23	Opinión personal sobre la inclusión de géneros textuales de la pedagogía sin vinculación con el programa de asignatura: negativa por razón de saturación y de naturaleza de la asignatura
24	Concepción epistemológica de la asignatura: asignatura de sustento
25	Perfil personal de vinculación con textos y escritores del ramo

**Tabla 5. 21.** Aspectos temáticos identificados en la entrevista semi-estructurada con la docente

Núm.	Aspecto temático
26	Percepción de competencias de comunicación escrita que se demandan al profesional de la educación
27	Cambios realizados en la forma de impartir la clase
28	Valoración personal de la perspectiva histórica en la disciplina que imparte
29	Experiencia personal nula en la escritura como estudiante
30	Elementos del diseño procedimental de la clase que imparte

*Fuente.* Elaboración propia.

### 5. 3. 5. GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

#### A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS.

##### LA RECOMPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este proceso compositivo se realizó a partir del reagrupamiento de los aspectos temáticos conforme a sus semejanzas conceptuales. Los aspectos agrupados en secciones temáticas se sometieron a la comparación constante entre ellos y los aspectos contenidos en otras secciones temáticas. Simultáneamente se propusieron nombres para los temas conceptuales en los que se agruparon los aspectos identificados y reagrupados. Se revisó cada aspecto para determinar si podía subdividirse, o bien, agruparse con otros aspectos para formar una unidad temática conceptual. Después de tal revisión se propuso el primer listado de categorías y subcategorías emergentes del instrumento en estudio. El proceso de definición de las categorías y las subcategorías, junto con la comparación constante de todos los niveles de información generados hasta el momento, condujo al refinamiento del listado de las categorías y subcategorías emergentes, lo mismo que al de las definiciones preliminares propuestas. Las categorías y subcategorías pueden verse en la siguiente tabla.

**Tabla 5. 22.** Categorías y subcategorías emergentes en la entrevista docente. Fase exploratoria  
México

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>A. Perfil personal del docente en relación a las prácticas de escritura</b>	Experiencia personal del docente en la escritura como estudiante
	Afinidad hacia escritores de la disciplina
	Aspectos valorados en los textos de escritores de la disciplina
	Perspectiva histórica en la asignatura que imparte
<b>B. Observaciones directas del docente sobre las competencias de escritura en el alumnado</b>	Diagnóstico de deficiencia en las competencias de comunicación escrita en su alumnado
	Problemáticas observadas en las competencias de comunicación escrita en su alumnado
<b>C. Opiniones del docente sobre las prácticas de escritura</b>	Competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte
	Competencias de comunicación escrita en el profesional de la educación
	Géneros textuales de la pedagogía
	Uso de géneros profesionales de la pedagogía en la asignatura
	Logros en el aprendizaje disciplinar
	Instrumentos de evaluación escrita en la asignatura
<b>D. Prácticas de escritura docente en el aula</b>	Géneros textuales solicitados en clase
	Diseño y dinámica de la clase
	Acompañamiento en el proceso de escritura
	Acciones emprendidas para el desarrollo de competencias de comunicación escrita en el alumnado
	Cambios realizados en la forma de evaluación en la clase
<b>E. Conceptualización epistemológica de la asignatura en su relación con las prácticas de escritura</b>	Géneros textuales solicitados en clase
	Diseño y dinámica de la clase
	Conceptualización epistemológica de la asignatura
	Relación de la escritura y el aprendizaje de contenidos y competencias disciplinares
	Conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura
	Objetivos epistémicos de asignatura
	Funciones epistémicas en temáticas implementadas en el programa de asignatura

**Tabla 5. 22.** Categorías y subcategorías emergentes en la entrevista docente. Fase exploratoria  
México

Categoría	Subcategoría
<b>F. Conceptualización epistémica de las prácticas de escritura en la asignatura</b>	Conceptualización de la escritura
	Objetivos de aprendizaje en los géneros textuales solicitados en clase
	Criterios de selección de textos para lectura
	Tareas de escritura como medio de control evaluativo
	Incidencia de los géneros textuales solicitados en el logro de los objetivos epistémicos de asignatura
	Aprendizaje de la escritura en los géneros textuales solicitados

*Fuente.* Elaboración propia.

### 5.3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES EN LA ENTREVISTA-SEMIESTRUCTURADA

Con el objetivo de dar soporte al ordenamiento conceptual de los datos recompuestos, y de darle nitidez a cada categoría y subcategoría propuesta para convertirlas en piezas conceptuales sólidas y bien delimitadas sobre las cuales se construye la teoría sustantiva, se procedió a elaborar las definiciones para éstas. Tomando como base el listado preliminar de categorías y subcategorías emergentes se consideró oportuno elaborar definiciones preliminares para cada categoría y subcategoría siguiendo el esquema aristotélico de asignación de un “género próximo” conceptual capaz de englobar a los aspectos temáticos contenidos en cada categoría, y de una “diferencia específica” conceptual capaz de distinguirlos de otros aspectos englobados en el mismo género conceptual, pero en otras categorías. Como se ha comentado ya, la comparación constante de todos los niveles de información generada en el proceso analítico, condujo al refinamiento de las definiciones de las categorías y las subcategorías emergentes.

Como punto de partida se contó con el objetivo de identificar elementos para conocer y caracterizar la perspectiva de la docente ante las prácticas de escritura de la asignatura que imparte. En el desarrollo de los procesos de generación y definición de las categorías y subcategorías se percibió la oportunidad de llevar el análisis hacia el conocimiento y la caracterización de la perspectiva de la docente desde los visos de su postura epistemológica y práctica al respecto.



*Categoría A.* **Perfil personal del docente en relación  
con las prácticas de escritura**

Esta categoría contiene información que describe aspectos o rasgos del perfil personal del docente en relación a las prácticas de escritura, como su experiencia personal en la escritura como estudiante, su afinidad hacia textos y escritores del campo temático de la asignatura que imparte (filosofía de la educación), y su orientación axiológica hacia diversos aspectos de la escritura. Cualquier aspecto o rasgo de la personalidad de un docente que lo relacione con las prácticas de escritura, podría quedar contenido en la presente categoría: preparación académica, experiencia, vivencias particulares de vida, afinidades y gustos, hábitos y costumbres, inclinaciones temperamentales, lo mismo que habilidades, competencias y talentos que se poseen. La relevancia del tema radica en la influencia que pueden ejercer estos rasgos sobre el ejercicio de la escritura.

Las variaciones dimensionales en los rasgos que caracterizan al perfil personal docente podrían ocurrir en ejes de intensidad, frecuencia, profundidad, extensión, entre otros. Así, podría hablarse del contraste entre los perfiles de un escritor regular y uno ocasional, de uno experimentado o experto y de uno novato, de uno con afinidad hacia la profundidad y de uno con afinidad hacia lo somero, por citar algunos ejemplos.

**Subcategoría A.1. Experiencia personal del docente en la escritura como estudiante**

Esta subcategoría contiene aspectos temáticos que versan sobre la experiencia personal del docente como escritor en su etapa de estudiante. En su respuesta a la pregunta no. 20 de la entrevista, la docente expresa que su experiencia en tal situación fue nula. Sin embargo, se puede observar que la califica de esa forma refiriéndose en específico a la ausencia de retroalimentación recibida por revisiones para sus producciones escritas, más no a la ausencia de éstas:

*No tuve experiencia porque nunca tuve una revisión. Mi primera revisión de textos en la universidad fue cuando hice mi tesis, con mi tutora. (EDM-P20L1)*

### **Subcategoría A.2. Afinidad hacia escritores de la disciplina**

Esta subcategoría contiene aspectos temáticos que versan sobre el perfil personal de afinidad del docente hacia escritores del campo temático de la asignatura que imparte. En su respuesta a la pregunta no. 14 de la entrevista la docente expresa que experimenta gusto ante los escritores del renacimiento (EDM-P14L1).

### **Subcategoría A.3. Aspectos valorados en los textos de escritores de la disciplina**

Esta subcategoría contiene los aspectos que el docente valora en los textos de escritores del campo temático de la asignatura que imparte. Por una parte, la docente expresa que en los autores clásicos del renacimiento valora aspectos de forma, como la sencillez, la belleza de estilo, la elegancia y el cuidado gramatical (EDM-P14L1, EDM-P15L1). Por otra parte, expresa que en los autores germánicos clásicos valora aspectos de fondo, de contenido, como el razonamiento crítico (EDM-P14L1). Finalmente, expresa que en los autores contemporáneos que han sido sus colegas de trabajo valora también aspectos de forma, como la elegancia y el carisma (EDM-P16L1, EDM-P16L2), lo mismo que de fondo, como el sustento y la construcción argumentativa (EDM-P16L2).

### **Subcategoría A.4. Perspectiva histórica en la disciplina que imparte**

Esta subcategoría contiene valoraciones personales del docente sobre la perspectiva histórica en el campo temático de la asignatura que imparte. Dos comentarios encontrados en la entrevista revelan este rasgo particular de la docente en análisis: el de la valoración de la memoria histórica en el conocimiento de la disciplina (EDM-P7L2), y el de la consideración de la relación entre la época histórica y los estilos y los contenidos de los textos del campo disciplinar de la asignatura que imparte (EDM-P15L2).

*Categoría B.* **Observaciones directas del docente sobre**

**las competencias de escritura en el alumnado**

Esta categoría contiene información sobre las competencias de escritura en el alumnado de una asignatura, recopilada por el docente por la vía de la observación directa. Si bien se puede considerar que esta información se refiere a hechos del estado o situación de las competencias escritas del alumnado de una asignatura, cabe señalar que al proceder de la percepción personal del docente, sin la utilización de una metodología, se está hablando de información condicionada a la subjetividad. El valor de tal información radica en la oportunidad que ofrece al docente de implementar acciones y cambios en el plan y el programa de la asignatura, lo mismo que en las prácticas para ésta. En el fenómeno en estudio, vemos que la docente expresa en la entrevista dos observaciones directas realizadas para las competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte: la del estado general de éstas (en relación a un referente externo), y la de las características específicas que puntualizan al estado general señalado.

Las observaciones de competencias favorables para la escritura en el alumnado, constituyen otra fuente de información que se puede recopilar en la presente categoría, lo mismo que los perfiles de escritura que el docente puede percibir por observación directa en los individuos que integran al grupo de clase. Las variaciones dimensionales en los rasgos y características observables en los individuos y en la generalidad del grupo de clase, en relación con las competencias de escritura, se podrían encontrar en ejes diversos, como la precisión, la consistencia, la regularidad, la frecuencia, la calidad técnica, la profundidad, entre otros. Así, podría observarse el rasgo de la precisión con que la generalidad de la clase expone en sus reportes las ideas principales de un autor, o la inconsistencia con que un individuo del grupo presenta las referencias en sus reportes escritos durante el curso, o la regularidad en el orden y la coherencia con la que otro individuo del grupo expone sus argumentos en cada párrafo de un ensayo realizado para la asignatura.

### **Subcategoría B.1. Diagnóstico de deficiencia en las competencias de comunicación escrita en su alumnado**

Esta subcategoría contiene la percepción docente sobre el estatus general de las competencias de comunicación escrita en su alumnado, equivalente a un diagnóstico informal sobre el tema (exento de metodología). En el caso en estudio, la percepción descansa en la observación directa de la docente sobre el tema, así como en la comparación que hace entre algunos rasgos de competencias de comunicación escrita entre su alumnado y el de otros colegios, calificándola como deficiente:

*Los percibo deficientes y me preocupa pues en otros colegios veo que el avance sobre la escritura es bastante más eficiente (EDM-P1L1).*

A raíz de su percepción diagnóstica la docente expresa haber modificado el programa de la asignatura:

*Hay que poner más atención en la escritura de nuestros alumnos, por eso fue que modifiqué el programa de la asignatura (EDM-P1L2).*

Las características específicas que constituyen el objeto de su percepción sobre las competencias de comunicación escrita se recopilan dentro de la siguiente categoría.

### **Subcategoría B.2. Problemáticas observadas en las competencias de comunicación escrita en su alumnado**

Esta subcategoría contiene observaciones del docente acerca de las problemáticas específicas en las competencias de comunicación escrita en el alumnado. En el caso en estudio, estas observaciones se recopilan dentro de dos conjuntos. En un primer conjunto de observaciones, la docente expresa diversos aspectos específicos en los que detecta problemáticas de comunicación escrita en los textos generados por su alumnado: a) los escritos se presentan sin argumentación, b) con inconsistencia en la presentación de ideas en los párrafos, y c) con el uso exclusivo de la forma narrativa:

*Veo problemas como el hecho de que no argumentan, comienzan con una idea un párrafo y terminan con otra, escritura por narración (EDM-P1L3).*

Más adelante, respondiendo a otra pregunta de la entrevista añade una cuarta problemática observada: la deficiencia en el referenciado debida a la consulta deficiente en fuentes de internet:

*Eso les cuesta trabajo [referenciar] pues sus fuentes son internet, y éstas les son útiles si tienen un bagaje (EDM-P3L2).*

En la observación contenida en la segunda subcategoría habla de una problemática específica en la enseñanza de competencias escritas por género textual: que el currículum vitae no se enseña:

*En ningún lado se enseña [el currículum vitae] y debería enseñarse. Y no se les enseña mucho (EDM-P12L2).*

### *Categoría C. Opiniones de la docente sobre las prácticas de escritura*

Esta categoría contiene opiniones del docente sobre las prácticas de escritura y las competencias de comunicación escrita, en relación a la asignatura que imparte y al ejercicio profesional de la pedagogía. En su carácter de opinión, estos pensamientos del docente expresan situaciones y características de la escritura que a su parecer podrían o deberían ocurrir, o bien, que ocurrieron o que están ocurriendo, sin la necesidad de expresar una fundamentación sólida para ello, con lo que la garantía de la validez del pensamiento expresado aparece restringida. Cualquier aspecto temático expresado así por el docente en relación a la escritura escolar y profesional de la pedagogía constituye material que se puede recopilar en la presente categoría. La relevancia del tema radica en la influencia o el impacto que las opiniones pueden tener en las elecciones del docente para la asignatura, en la toma de decisiones para la implementación o remoción de temáticas y prácticas de la asignatura. En el caso específico en estudio, tenemos diversas opiniones de la docente ante la presente temática: sobre las competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte y en el profesional de la educación, los géneros textuales de la pedagogía y su inclusión en la asignatura que imparte, las opiniones de estimación de logros en aprendizajes disciplinares, y la utilidad de instrumentos escritos de evaluación en su asignatura.

Las variaciones dimensionales para las opiniones de la categoría se podrían encontrar en ejes temáticos como la estabilidad, la recurrencia, la intensidad, la cantidad, la cualidad (opiniones de valor, de estimación, de suposición, de conocimiento, de acción, de procesos, de competencias...), la coincidencia con opiniones ajenas, y otros.

### **Subcategoría C.1. Competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte**

Esta subcategoría contiene opiniones del docente acerca de las competencias de comunicación escrita en el alumnado de la asignatura que imparte. En la entrevista, la docente expone tres opiniones al respecto, las cuales se recopilan dentro de dos grupos temáticos. En la opinión contenida en el primer grupo, expresa necesidad de atención al tema de la escritura en su alumnado (“Hay que poner más atención en la escritura de nuestros alumnos” EDM-P1L2), ya que al compararla con la de estudiantes de otras escuelas, percibe que es deficiente. Las opiniones del segundo grupo temático versan sobre las que considera causas de las problemáticas en las competencias de comunicación escrita de su alumnado: la enseñanza deficiente en niveles previos, y los programas deficientes en niveles previos en las asignaturas de “Lógica” y “Español”:

*No se les enseñó en niveles previos; y por los programas de estudio de Lógica y Español (EDM-P2L1).*

### **Subcategoría C.2. Las competencias de comunicación escrita en el profesional de la educación**

Esta subcategoría contiene opiniones del docente acerca de las competencias de comunicación escrita que considera oportunas en el profesional de la educación. Las opiniones expuestas por la docente del caso en estudio se recopilan dentro de dos grupos temáticos. En la opinión contenida en el primero habla de los géneros textuales que genera el profesional de la educación, el pedagogo:

- a) En instituciones escolares, los reportes de rendimiento académico (EDM-P10L1, EDM-P12L1)
- b) En instituciones dedicadas a la evaluación, los reportes argumentativos (EDM-P10L2), y
- c) En instituciones académicas, los reportes de investigación (EDM-P10L3).

En la opinión contenida en el segundo habla de las competencias de comunicación escrita que se demandan al profesional de la educación:

- a) La amplitud de vocabulario (EDM-P17L1)

- b) La flexibilidad en el uso del vocabulario: [...] *flexible con este vocabulario para adaptarlo a cualquier nivel escolar y situación educativa que se le presente* (EDM-P17L1).
- c) El uso del vocabulario para la construcción de un estilo propio: *Este vocabulario le debe servir además para construir una redacción propia y creo que con la lectura de los clásicos pueden tomar ejemplos de cómo ir construyendo su propia forma de redactar* (EDM-P17L1).

### Subcategoría C.3. Géneros textuales de la pedagogía

Esta subcategoría contiene opiniones del docente acerca de los géneros textuales de la pedagogía. En la entrevista, la docente expone dos tipos de opiniones al respecto, las cuales se recopilan dentro de dos grupos temáticos. En una opinión, expresa los géneros textuales que considera representativos de la pedagogía: el reporte (EDM-P12L1) y el currículum vitae (EDM-P12L2). En otra, expresa las características que diferencian a tres tipos de textos pedagógicos:

- a) En textos de investigación, el perfil de la investigación (“En el caso de investigación pues van a hacer reportes de investigación, y ahí tienen que distinguir que los reportes son distintos si es una investigación cualitativa, cuantitativa, evaluativa” EDM-P11L1) y la descripción metodológica y de resultados (“Mientras que en un reporte de investigación a lo que te vas es a explicar la metodología y describir tus resultados” EDM-P11L2),
- b) En textos de filosofía de la educación, la descripción puntual del pensamiento del autor (“En el caso de filosofía de la educación nos interesa que los alumnos sean muy puntuales en la descripción del pensamiento del autor, que no lo tergiversen” EDM-P11L2), y la precisión en el uso del “aparato crítico” (“De manera que sepan utilizar el aparato crítico para seleccionar citas textuales o parafrasear al autor de una manera cuidadosa y que esto sea puntualmente citado” EDM-P11L2),
- c) En textos didácticos, el enfoque propositivo del contenido (“... sino que el resultado es la propuesta en sí” EDM-P11L3), y el apoyo secundario

en uso del “aparato crítico” (“En el caso de didáctica yo no creo que necesiten hacer más que para una propuesta de un curso cuál es el marco teórico para la propuesta que hacen. Sin embargo, la propuesta no tiene un marco de aparato crítico tan sólido, sino que el resultado es la propuesta en sí” EDM-P11L3)

#### **Subcategoría C.4. Uso de géneros profesionales de la pedagogía**

Esta subcategoría contiene opiniones del docente acerca de la inclusión de géneros profesionales de la pedagogía sin vinculación con el programa de asignatura. La opinión específica que expresa la docente en la entrevista es negativa, apelando a las razones de saturación o densidad de contenidos por revisar, y de la naturaleza de la asignatura (“de sustento”, lo que en su concepción excluye al objetivo de la enseñanza de la escritura): “No. Tenemos un programa ya demasiado pesado, denso en el que leen al menos 22 textos o fragmentos de textos y no podemos hacer otra cosa. El problema es que la asignatura que tengo no es una asignatura de aplicación es una asignatura de sustento, entonces como asignatura de sustento lo que debe hacer es construir una herramienta que les permita reflexionar críticamente. No producir textos” (EDM-P13L1).

#### **Subcategoría C.5. Logros en el aprendizaje disciplinar**

Esta subcategoría contiene opiniones de estimación del docente acerca de logros en el aprendizaje disciplinar vinculados con las prácticas de escritura de la clase que imparte. En el caso en estudio, la docente expresa estimaciones de logros debidos a las prácticas de escritura habituales de su clase, y a las acciones implementadas en ésta. Tales estimaciones se recopilan dentro de dos grupos temáticos. Un primer tipo de estimaciones versa sobre aprendizajes en los géneros textuales utilizados habitualmente en clase, y se expresan como estimaciones positivas: en el conocimiento de los autores que se revisan con las tareas de reporte de lectura (“En 7° y 8° semestre hacían varios clics, sobre todo de historia” EDM-P3L1, refiriéndose a observaciones del tiempo en el que su asignatura se impartía en tales semestres), y en el uso adecuado del “aparato crítico” en las producciones escritas de tarea de reporte para exposición en equipo (“... y que además puede hacer un aparato crítico para entregar un trabajo como se lo pidan, ya sea ensayo, reporte...” EDM-P18L2”, tomando como base un comentario



que le hace una ex alumna). Otro tipo de estimaciones de logros se compendian en el segundo grupo temático, y versan sobre los objetivos de asignatura. En un primer caso expresa una estimación negativa para el logro de objetivos de desarrollo de pensamiento analítico mediado por el conocimiento conceptual de temáticas implementadas de «la lógica» (definición, falacias, clasificación), con base en los resultados de una actividad de clase (“... De manera que con la definición puedan ser capaces de analizar -o por lo menos eso espero... pero después de ver los resultados que tuvieron con la actividad, no tanto-” EDM-P9L1). En un segundo caso expresa una estimación positiva del logro de objetivos de desarrollo de pensamiento analítico que identifica ideas principales de un autor, con base en un comentario recibido de una ex alumna (“Acabo de encontrarme con una alumna y me encantó oír lo que dice, que ahora que en las clases que tiene en 4º semestre ella puede hacer cosas que otros que no tomaron conmigo no pueden hacer. Que ella puede leer mucho y encontrar las ideas principales porque cuando discutimos a los autores vimos las ideas principales, los comparamos uno con el otro, vemos la evolución del lenguaje o de los términos cómo van cambiando dentro del autor...”, “...Entonces creo que sí funciona. Quizá no al 100%. Yo estoy consciente que no al 100% pero sí les va dando las bases para poder hacerlo” EDM-P18L2).

#### **Subcategoría C.6. Instrumentos de evaluación escrita en la asignatura**

Esta subcategoría contiene opiniones del docente acerca de la utilidad de los instrumentos de evaluación escrita que se pueden utilizar en la clase que imparte. En el caso en estudio, habiendo identificado solo un aspecto temático para esta subcategoría, se le recopila en un grupo temático: la opinión de inutilidad relativa en el uso de un examen escrito con reactivos para evaluar los conocimientos que se adquieren en su asignatura (“Antes hacía examen, un examen objetivo de respuesta con opciones. En historia lo hago pero no en filosofía, no lo considero tan útil” EDM-P6L5).

### *Categoría D. Prácticas de escritura docente en el aula*

En esta categoría se compilan los aspectos temáticos del hacer en la asignatura que tienen relación e influencia sobre las prácticas de escritura, como las acciones del docente que inciden en el desarrollo de la clase y en las interacciones del aula, y las prácticas que se proponen y ocurren en ésta. Dentro del universo de las acciones docentes, la del diseño teórico y didáctico del programa de la asignatura tiene una relevancia particular ya que marca los lineamientos y pautas generales para la ocurrencia de ciertos tipos de interacciones y prácticas en el aula, con las que se modelan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como las metodologías de evaluación del aprendizaje, se presentan como campos de vinculación directa con las prácticas de escritura de asignatura. En el caso de la docente entrevistada, en diferentes momentos expone acciones que emprende, y refiere algunas prácticas que se realizan en el aula de la asignatura que imparte: los géneros textuales que solicita, algunos elementos del diseño y la dinámica de la clase, algunas acciones de acompañamiento a los procesos de escritura, modificaciones al programa de la asignatura y cambios en el uso de instrumentos de evaluación.

Las variaciones dimensionales para las acciones y prácticas de la categoría se podrían encontrar en ejes temáticos como la estabilidad, la recurrencia, la frecuencia, la cantidad, la cualidad, la interrelación entre ellas, la duración, el grado de asistencia con que cuentan, el grado de incidencia en el aprendizaje, y otros.

#### Subcategoría D.1. Géneros textuales solicitados en clase

Esta subcategoría contiene a los tipos de prácticas de escritura que el docente solicita a su alumnado en la clase que imparte. En nuestro caso, la docente acude a dos géneros de escritura: el reporte de lectura (EDM-P3L1), y el reporte de exposición en equipo (EDM-P3L1). Sobre el reporte de lectura, expresa que consiste en la generación de un escrito que ha de contener una “síntesis de las ideas del autor” y una “opinión personal sobre el texto que han leído” (EDM-P3L1). Sobre el reporte de exposición en equipo, expresa que consiste en la generación de un escrito que ha de contener una “portada, índice, desarrollo, conclusiones y referencias” (EDM-P3L2) sobre la trayectoria y la obra

intelectual de los autores revisados en los reportes de lectura, con la finalidad de contextualizar su pensamiento (EDM-P4L2). Adicionalmente señala el número aproximado de textos que se revisan durante el curso: “Tenemos un programa ya demasiado pesado, denso, en el que leen al menos 22 textos o fragmentos de textos...”(EDM-P13L1).

### **Subcategoría D.2. Diseño y dinámica de la clase**

Esta subcategoría contiene datos de la clase y comentarios del docente que permiten conocer algunos elementos del diseño y la dinámica de la clase que imparte, en donde ocurren y solicita diversas prácticas de escritura que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso en estudio, gracias a la experiencia de la observación participante, los datos escuetos que se encuentran dentro de las respuestas de la docente entrevistada se pueden interpretar y dotar del significado necesario para la construcción de la presente subcategoría. Para citarlos en el orden en el que aparecen en el curso, se tiene en primer lugar a las sesiones de inicio, destinadas a la revisión conceptual de temáticas de fundamentos de filosofía y de lógica (EDM-P9L1), así como del uso preciso del “aparato crítico” (EDM-P6L2-L3). En segundo lugar se tiene a la sesión de presentación de los contenidos ordinarios del curso (EDM-P13L1), en la cual se forman los equipos de estudiantes, y en la cual reciben la asignación de las tareas de reporte de exposición en equipo que habrán de realizar en éste. En tercer lugar se tiene a las sesiones ordinarias del curso, en las que la docente expone temáticas del programa. En cuarto lugar, intercaladas con las sesiones ordinarias, se tiene a las sesiones de discusión. En éstas, los alumnos entregan una tarea de reporte de lectura, uno de los equipos expone la información recabada en su reporte de exposición en equipo, y la docente junto con el alumnado entra en la dinámica de comentar y discutir sobre el pensamiento del autor en el texto revisado en la tarea de reporte de lectura (EDM-P7L2, EDM-P4L1), y sobre la información que contextualiza tal pensamiento (EDM-P4L2).

### **Subcategoría D.3. Acompañamiento docente en el proceso de escritura**

Esta subcategoría contiene procesos de acompañamiento que ejecuta el docente para las prácticas de escritura que solicita a su alumnado en la clase que imparte. En el caso en estudio, para el reporte de lectura la docente realiza un acompañamiento limitado a la corrección restringida de errores que detecta al calificar la primera entrega: “Sí, en las primeras entregas, en sus reportes corregidos. Se les dice qué hicieron mal y se les da la oportunidad de entregarlo nuevamente. Y sólo se hace en estas dos clases pues se supone que con esto ya debieron haber aprendido” (EDM-P6L1). Para el reporte de exposición en equipo realiza un acompañamiento limitado a la corrección del uso preciso del “aparato crítico”: “En los reportes de lectura no les pido el uso del aparato crítico pero en el trabajo de la exposición sí, pues en una clase previa yo la destino a enseñar el aparato crítico: cuáles son las fuentes primarias, secundarias, editoriales más importantes (por qué no usar Porrúa que es editorial de difusión y no académica), como citar autores clásicos. Eso se les enseña previamente y con esos criterios se les pide que entreguen el trabajo de equipo” (EDM-P6L2); “Yo se los expliqué y les di un escrito para que lo leyeran” (EDM-P6L3).

### **Subcategoría D.4. Acciones emprendidas para el desarrollo de competencias de comunicación escrita en el alumnado**

Esta subcategoría contiene las acciones emprendidas por el docente con base en la necesidad de atención al tema de las competencias de comunicación escrita en su alumnado. En este caso, la docente entrevistada detecta tal necesidad y decide emprender una acción de cambio en el programa de asignatura: “Hay que poner más atención en la escritura de nuestros alumnos, por eso fue que modifiqué el programa de la asignatura” (EDM-P1L2). Específicamente, refiere la inclusión de temáticas de lógica y de contextualización de la filosofía, con la intención de incidir con mayor efectividad en el desarrollo de competencias de pensamiento de su alumnado: “Sobre todo porque al inicio de la asignatura incorporé otros temas al programa que tienen que ver con el contexto de la filosofía, qué es la filosofía y cuáles son las partes de la filosofía que ayudan al pedagogo para analizar el fenómeno educativo, y luego dejamos un capítulo específico de lógica con las definiciones, las falacias no formales y la clasificación” (EDM-P9L1). En el contexto de su respuesta a la primera pregunta de la entrevista

(sobre las competencias de comunicación escrita en su alumnado), así como en otros comentarios que hace posteriormente, se puede conocer también que mantiene la expectativa de que la inclusión de estas temáticas incida favorablemente en la solución de las problemáticas de escritura que ha detectado en su alumnado (EDM-P1L3, EDM-P9L1-L2-L3, EDM-P19L1).

#### **Subcategoría D.5. Cambios realizados en la forma de evaluación en la clase**

Esta subcategoría contiene las acciones de cambio emprendidas por el docente en las formas de evaluación que se utilizan dentro de la clase que imparte. En nuestro caso, la docente refiere específicamente una sola acción de esta naturaleza: la remoción del examen escrito con reactivos, por la suposición de su inutilidad relativa (EDM-P6L5).

#### ***Categoría E.* Conceptualización epistemológica de la asignatura en su relación con las prácticas de escritura**

Esta categoría contiene ideas del docente en los que se pueden encontrar rasgos significativos con los que se puede caracterizar su concepción epistemológica de la asignatura en relación a las prácticas de escritura, es decir, de su visión conceptual de la asignatura dentro del contexto del conocimiento, y en relación a las prácticas de escritura de ocurren dentro de ésta. ¿Cómo concibe a la asignatura respecto a la adquisición y la generación del conocimiento? ¿Qué papel tienen las prácticas de escritura de asignatura dentro de este contexto? En el caso en estudio, la docente expresa diversos perfiles de pensamiento sobre la presente temática: sobre su concepción general de la asignatura, sobre algunos elementos de su postura para la relación de la asignatura y la escritura, sobre algunos rasgos de su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje para la asignatura, sobre los objetivos de conocimiento en la asignatura, sobre las funciones de conocimiento en algunas temáticas del programa.

Los pensamientos de la presente categoría podrían encontrar variaciones dimensionales en ejes temáticos diversos, como la claridad, el grado de respaldo, el grado de interrelación con otros pensamientos, la estabilidad, el grado de congruencia respecto a otros pensamientos del tema, el grado de articulación y coherencia de sus pensamientos, entre otros.

### **Subcategoría E.1. Conceptualización epistemológica de la asignatura**

Esta subcategoría contiene el pensamiento del docente acerca de la forma en que concibe a la asignatura en el contexto del conocimiento. En el caso de la docente en análisis, se registra que la concibe como una asignatura “de sustento”. La implicación de esta concepción comprende la idea de que como tal, está dirigida hacia el desarrollo del razonamiento crítico, así como la idea de que esta orientación excluye al objetivo de la producción textual: “... entonces como asignatura de sustento lo que debe hacer es construir una herramienta que les permita reflexionar críticamente. No producir textos” (EDM-P13L1). En su respuesta a la pregunta no. 13 de la entrevista, expone la contraparte para lo que conceptualiza como asignatura “de sustento”: la asignatura “de aplicación” (“El problema es que la asignatura que tengo no es una asignatura de aplicación es una asignatura de sustento” EDM-P13L1). En su concepción muestra que a las asignaturas “de sustento” les corresponde la búsqueda de objetivos de formación del pensamiento (competencias de pensamiento), mientras que a las asignaturas “de aplicación” les corresponde la búsqueda de objetivos del hacer, como lo podría constituir el de la formación en la producción de textos (competencias de escritura). En esta concepción y clasificación sobre las asignaturas muestra una primera pauta de pensamiento de escisión entre el razonamiento y la escritura, que se clarifica en la siguiente subcategoría.

### **Subcategoría E.2. Relación de la escritura y el aprendizaje de contenidos y competencias disciplinares**

Esta categoría contiene pensamientos del docente acerca de la relación entre la escritura y los aprendizajes de la asignatura, tanto de contenidos conceptuales como de competencias procedimentales. En la presente entrevista, la docente expone diversos pensamientos al respecto, los cuales se recopilan dentro de un solo grupo temático. En éstos, expresados en diversas respuestas de la entrevista, muestra que posee una visión de relación escindida entre la escritura y el aprendizaje disciplinar. Por una parte, en su respuesta a la pregunta no. 7 de la entrevista expresa que el objetivo de su clase no es el aprendizaje de la escritura (“En mi clase sí escriben, pero no nos dedicamos a la

escritura, pero el objetivo de mi asignatura no es que aprendan a escribir” EDM-P7L1). Por otra parte, en su respuesta a la pregunta no. 13 expresa que el objetivo de la clase es el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico, y no la enseñanza de la escritura ni la producción de textos, como se señaló en la categoría anterior (EDM-P13L1). Finalmente, en sus respuestas a las preguntas no. 13 y 18 expresa pensamientos que muestran que el objetivo de clase se circunscribe al objetivo de la asignatura (que como ya se comentó también en la categoría anterior, concibe como asignatura “de sustento”): la construcción de cimientos para el pensamiento reflexivo-crítico (“Yo creo que en filosofía no terminamos haciendo textos académicos. No les voy a enseñar a hacer un ensayo o un artículo para que se los reprueben en una revista de árbitro internacional, pero sí sentamos las bases para que se vayan formando” EDM-P18L1).

### **Subcategoría E.3. Conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura**

Esta subcategoría contiene pensamientos del docente acerca de la forma en que concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura que imparte. En este caso de análisis, los pensamientos correspondientes encontrados se recopilan dentro de dos grupos temáticos. En un primer conjunto de pensamientos muestra que considera a la revisión conceptual restringida de algunas temáticas del programa de asignatura como condición suficiente para el desarrollo de competencias de pensamiento. Como se indica en el nombre de la subcategoría, esta forma de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje implica dos aspectos: 1) el de la suposición de suficiencia de la revisión conceptual para la promoción de aprendizajes conceptuales y del desarrollo de competencias de pensamiento, y 2) el de la suposición de suficiencia de la revisión conceptual restringida para el logro del objetivo mencionado (Scardamalia & Bereiter, 1992). Con el primer aspecto se quiere referir que se percibe en el pensamiento de la docente la idea de que basta con que sus alumnos escuchen exposiciones orales de su parte, en las que se explican los conceptos que han de aprender, para que ocurra el fenómeno de la adquisición y asimilación del conocimiento conceptual, y el desarrollo de las competencias de pensamiento. Con el segundo aspecto se quiere referir que se percibe en el pensamiento de la docente la idea de que basta con que tales exposiciones orales se realicen una vez para que ocurran los fenómenos de aprendizaje esperados. Estas ideas

las expone en referencia a tres campos temáticos de aprendizaje de la asignatura que imparte: en la revisión conceptual del tema de “la definición”, de “las falacias”, y de “la clasificación”, la cual aborda con una sola exposición en las primeras unidades de su programa de asignatura (EDM-P19L1). Las citas textuales de sus respuestas a la pregunta no. 9 de la entrevista (sobre la suficiencia de las prácticas de escritura que solicita para el logro de los objetivos buscados) resultan ilustrativas:

*Sí. Sobre todo porque al inicio de la asignatura incorporé otros temas al programa que tienen que ver con el contexto de la filosofía, qué es la filosofía y cuáles son las partes de la filosofía que ayudan al pedagogo para analizar el fenómeno educativo, y luego dejamos un capítulo específico de lógica con las definiciones, las falacias no formales y la clasificación. De manera que con la definición puedan ser capaces de analizar. (EDM-P9L1)*

*Se supone que deben analizar para que expliquen lo que es y lo que no es, que sean claras, que estén acotadas y que tengan una propuesta de definición teórica y no solamente una definición para manipular. Además si se les enseña la falacia deben identificar cuándo la construcción de un argumento está equivocado desde su construcción. Y eso les sirve tanto como para analizar las propuestas de los autores como para que sean capaces de ver, si ellos hacen un proyecto de investigación, que vean si su proyecto está construido sobre bases que no son falacias. (EDM-P9L2)*

*Y luego la de la definición y la clasificación: se les enseña esto con el propósito de que ellos tengan una herramienta lógica, porque a eso se van a dedicar, muchos de los pedagogos van a trabajar en construcción, en rediseño de planes de estudios y de programas y esto implica que ellos puedan apoyar a los otros, a los especialistas del área a que puedan dar el contenido de manera lógica, ¿cuáles conceptos están subordinados y cuáles no? Entonces esto a mí me parece muy importante para hacerlo. Espero que nos funcione. (EDM-P9L3)*

En las dos ocasiones en que utiliza la formulación “se les enseña” (el subrayado en las citas textuales es nuestro), parece que lo hace desde esta forma de conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje (de revisión conceptual restringida). Si bien en algún momento de la entrevista precisa que su intención es la de construir cimientos sobre los cuales se pueden desarrollar las competencias del pensamiento reflexivo-crítico (EDM-P18L1), dos comentarios que realiza en su respuesta a la pregunta del acompañamiento para el aprendizaje (en la respuesta a la pregunta no. 6), junto con el hecho de que hace una sola revisión conceptual de estos temas al inicio del curso (EDM-P19L1), sugiere que su concepción es la enunciada: “... Y sólo se hace en estas dos clases pues se supone que con esto ya debieron haber aprendido” (EDM-P6L1), “Yo se los expliqué y



les di un escrito para que lo leyeran” (EDM-P6L3). Sin embargo, se considera que para la resolución estable de esta categoría se habrá de contrastar la información del presente instrumento con la contenida en el instrumento de la observación participante.

En un segundo conjunto de pensamientos muestra que considera al acompañamiento limitado a la corrección (y a una corrección restringida) como condición suficiente para el aprendizaje de competencias de escritura. Al preguntarle por el tipo de acompañamiento que hace en los escritos de su alumnado, refiere que lo hace solo en forma de corrección, y con la restricción de hacerlo solamente en una par de ocasiones: “Sí, en las primeras entregas, en sus reportes corregidos. Se les dice qué hicieron mal y se les da la oportunidad de entregarlo nuevamente. Y sólo se hace en estas dos clases pues se supone que con esto ya debieron haber aprendido” (EDM-P6L1). Respecto al acompañamiento que hace para la enseñanza del uso del “aparato crítico” comenta: “En los reportes de lectura no les pido el uso del aparato crítico pero en el trabajo de la exposición sí, pues en una clase previa yo la destino a enseñar el aparato crítico: cuáles son las fuentes primarias, secundarias, editoriales más importantes (por qué no usar Porrúa que es editorial de difusión y no académica), como citar autores clásicos. Eso se les enseña previamente y con esos criterios se les pide que entreguen el trabajo de equipo” (EDM-P6L2); y añade: “Yo se los expliqué y les di un escrito para que lo leyeran” (EDM-P6L3).

#### Subcategoría E.4. Objetivos epistémicos de asignatura

Esta subcategoría contiene los objetivos epistémicos que persigue el docente en la asignatura que imparte. En este caso, la docente señala dos objetivos, y cada uno es recopilado en un grupo temático. En un primer momento expone que un objetivo de la asignatura es el conocimiento preciso del pensamiento de los autores que se revisan en la clase (EDM-P7L2, EDM-P11L2). En un segundo momento expone que tal conocimiento ha de funcionar como base o fundamento sobre el cual se puede construir y desarrollar la competencia del pensamiento reflexivo-crítico (EDMM-P13L1, EDMM-P18L1), tanto para la crítica de propuestas educativas (EDMM-P7L2), como para la elaboración de nuevas propuestas educativas (EDM-P7L2), con base en el conocimiento conceptual adquirido y la crítica previamente elaborada: “El propósito es que conozcan

el pensamiento de los filósofos más importantes y que puedan construir con ello una herramienta para criticar incluso, propuestas nuevas. Si ya están viendo cómo presentaron todos los filósofos que estamos leyendo la crítica a la educación de su tiempo y cómo la podrían mejorar, ya tienen elementos para hacer una nueva propuesta y la pueden ver de una mirada que no sea tan contemporánea sino con una memoria histórica” (EDM-P7L2).

#### Subcategoría E.5. Funciones epistémicas en temáticas implementadas

en el programa de asignatura

Esta subcategoría contiene pensamientos del docente acerca de la función epistémica que concibe para las temáticas novedosas implementadas dentro del programa de la asignatura que imparte. Los que expresa la docente en análisis se recopilan dentro de tres grupos temáticos, y en cada uno se reconoce una asociación de incidencia temática sobre una competencia de pensamiento. Así, la revisión conceptual de la temática de “la definición” ha de incidir en el desarrollo de la competencia del pensamiento analítico (EDM-P9L1, EDM-P9L2); la temática de “las falacias” en el desarrollo de la competencia de identificación de la calidad de construcción de argumentos (EDM-P9L2); finalmente, las temáticas de “la definición” y “la clasificación” en el desarrollo de competencias de diseño y rediseño lógico de planes y programas de estudio (EDM-P9L3).

#### *Categoría F.* **Conceptualización epistémica de las prácticas de escritura en la asignatura**

De forma similar a lo que ocurre con la categoría anterior, ésta contiene pensamientos del docente en los que se pueden encontrar rasgos significativos con los que se puede caracterizar su concepción epistémica de las prácticas de escritura que ocurren en la asignatura que imparte, es decir, de su visión conceptual de la función de tales prácticas para la adquisición y generación de conocimientos disciplinares. ¿Cómo concibe a las prácticas de escritura dentro de la asignatura? ¿Qué papel juegan para la adquisición y la generación de conocimientos disciplinares? En el caso en estudio, la docente expresa

diversos perfiles de pensamiento sobre la presente temática: sobre su conceptualización de la escritura, sobre los objetivos de aprendizaje en los géneros textuales que solicita en la clase, los criterios de selección para los textos de la asignatura y sus prácticas escritas, la función evaluativa con que solicita tales prácticas, las suposiciones sobre la incidencia de los géneros textuales solicitados en el logro de los objetivos epistémicos de asignatura, y las suposiciones sobre el aprendizaje de la escritura en los géneros textuales solicitados. Las variaciones dimensionales para los pensamientos de la presente categoría podrían encontrarse en ejes temáticos diversos, como los referidos en la categoría anterior.

### **Subcategoría F.1. Conceptualización de la escritura**

Esta subcategoría contiene pensamientos del docente acerca de la forma en que concibe a la escritura en general: su significado, funciones, enseñanza, aprendizaje, ejercicio. En el caso en análisis, en el mismo conjunto de pensamientos en los que expresa su concepción de escisión entre escritura y aprendizaje disciplinar la docente muestra también su concepción particular de la escritura, la cual se puede caracterizar por la identificación de rasgos específicos. Un primer rasgo de esta conceptualización es la de la función que le asigna: como herramienta de exclusiva comunicación del conocimiento que se posee, equiparable a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) llaman «decir el conocimiento». Al referir que “en mi clase sí escriben” (EDM-P7L1), parece que lo hace en concordancia a esta función única de expresión y exposición de los contenidos mentales que se poseen. La función de «transformar el conocimiento» parece quedar excluida de su conceptualización. Aunque en ninguna sección de la entrevista expresa en forma explícita esta concepción de la escritura, diversos pensamientos expuestos por ella sugieren que la tiene:

- Por una parte, se cuenta con los datos de su visión de escisión entre la escritura y el aprendizaje de conceptos y de competencias de pensamiento. Como se ha mencionado ya, en su concepción de la asignatura, considera que el objetivo central de ésta es la construcción de cimientos para el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico, mas no aprender a escribir (EDM-P13L1, EDM-P18L1). Al referir y enfatizar que “En mi clase sí escriben, pero no nos dedicamos a la escritura, pero el objetivo de mi asignatura no es que aprendan a escribir” (EDM-P7L1), se puede preguntar:

¿Qué significa para ella “aprender a escribir”? ¿Por qué excluir de su clase el objetivo de aprendizaje de la escritura si su objetivo central es la cimentación del pensamiento reflexivo-crítico (el desarrollo de competencias de pensamiento)? Se observa que solo en una visión que concede a la escritura la función exclusiva de «decir el conocimiento» se hace posible excluirla del objetivo de la formación del pensamiento

- Por otra parte, se cuenta con los datos de las suposiciones que tiene sobre los procesos de acompañamiento que resultan suficientes para el aprendizaje de conceptos y competencias de pensamiento. Desde esta visión, que se aborda en la siguiente subcategoría, se observa que si considera que la sola recepción de la información expuesta por la vía oral (o bien por la vía de la lectura) es condición suficiente para que ocurra el aprendizaje de conceptos y de competencias de pensamiento, entonces solo se le está asignando a la escritura la función exclusiva de «decir el conocimiento»
- Adicionalmente, se cuenta con los datos de los objetivos de aprendizaje (subcategoría E2) que persigue con la inclusión de algunas prácticas de escritura en su programa de asignatura. Concede que la elaboración de los reportes de lectura puede aportar conocimiento preciso de las ideas del autor del texto de tarea, así como organización mental personal de éstas, y por estas razones los incluye dentro de su programa. Sin embargo, pareciera que el logro de estos objetivos descansa más en la actividad de la lectura que en la de la escritura, o bien, en la actividad de pensamiento que se realiza mientras se lee, y no en la que se realiza mientras se escribe. En un fragmento de su respuesta a la pregunta no. 11 de la entrevista aclara que “En el caso de filosofía de la educación nos interesa que los alumnos sean muy puntuales en la descripción del pensamiento del autor, que no lo tergiversen”, con lo cual se puede inferir que este objetivo se consigue con la actividad mental que se realiza durante la lectura, y que no le está asignando una función de «transformar el conocimiento» a la escritura, sino solo de «decir el conocimiento». Para los reportes de exposición en equipo, concede que pueden aportar una contextualización del pensamiento de los autores revisados en los reportes de lectura, y un aprendizaje de la correcta utilización del “aparato crítico”. Ahora bien, por la experiencia de la observación participante se conoce que la referida contextualización del

pensamiento de los autores revisados se realiza principalmente en la sesión de discusión de clase, en la interacción oral dentro del aula, y no tanto en el reporte escrito, con lo cual se refuerza la idea de que solo está asignando una función de «decir el conocimiento» al trabajo de escritura del reporte para exposición en equipo (en el que se expone la trayectoria y el perfil intelectual de la obra de los diversos autores que se revisan en el curso)

- Finalmente, con su perspectiva pragmática sobre las prácticas de escritura (subcategoría E4), se puede observar una vez más que solo les está asignado la función de «decir el conocimiento», ya que una razón de peso por la cual las incluye dentro de su programa de asignatura es la del control evaluativo (espera encontrar en las participaciones orales de la clase una reproducción fiel de las ideas contenidas en los textos de tarea y en las fuentes de información para los reportes de exposición en equipo, para poder asignar un porcentaje de la calificación a los estudiantes) y no tanto la de la formación del pensamiento

Un segundo rasgo de la conceptualización lo constituye la idea de que la expresión y exposición de los contenidos que se poseen, a través de la herramienta de la escritura, se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica, con lo cual, parece que toda vez que se refiere a “la enseñanza de la escritura” lo hace desde esta conceptualización, como si “saber escribir” equivaliera a “saber escribir bien”, en conformidad con aquellas reglas. Por una parte, al referir las problemáticas que observa en las competencias de comunicación escrita en su alumnado (EDM-P1L3), refiere además que las causas por las que éstas se presentan son dos: “No se les enseñó en niveles previos; y por los programas de estudio de Lógica y Español” (EDM-P2L1). A partir de este comentario se infiere que está igualando la enseñanza de la escritura con el aprendizaje de la corrección gramatical y de la corrección lógica en la construcción del lenguaje. Más adelante, hablando del vocabulario amplio que se demanda al pedagogo dice: “Este vocabulario le debe servir además para construir una redacción propia y creo que con la lectura de los clásicos pueden tomar ejemplos de cómo ir construyendo su propia forma de redactar” (EDM-P17L1). Se puede observar en este fragmento que destaca al objetivo de la construcción de una redacción propia a partir de la lectura de los clásicos, con lo que se refuerza la idea de la identificación de la escritura con la redacción (y sus reglas). Previamente ha referido los rasgos que valora

en tales “clásicos”: a) Aspectos gramaticales: “La forma, escriben de una manera elegante porque la mayoría de ellos todavía tienen una formación en que la gramática y la lengua se han cuidado mucho” EDM-P15L1, y b) Aspectos de contenidos con construcción lógica: “En cuanto a lo que escriben me gustan más los alemanes, son mucho más críticos, por ejemplo en la evolución de la disciplina que eso no lo vemos en otros autores” EDM-P15L2. Finalmente, cuando se le pregunta que si los textos que se escriben en la clase le parecen suficientes para alcanzar los objetivos de la asignatura, da una respuesta afirmativa y señala que una de las razones para ello es la de la inclusión de temáticas de lógica en el programa de la asignatura, mostrando nuevamente una asociación entre escritura y las reglas de la corrección lógica del pensamiento (EDM-P9L1).

Un tercer y último rasgo de esta conceptualización de la escritura de la docente lo constituye la idea ya tratada en la categoría anterior (subcategoría 5.2) de que la enseñanza de la escritura ha de realizarse en asignaturas “de aplicación” (EDM-P13L1). Si la escritura es concebida como una herramienta que solamente comunica contenidos que ya posee un individuo, y si se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica, su enseñanza se ha de abordar fundamentalmente en asignaturas “de aplicación”, mientras que en otras (como las de “sustento”) solamente se ha de utilizar (mas no enseñar). Aunque cuestionable (aun en el caso de que la escritura solo tuviera la función mencionada, se podría dar continuidad a la enseñanza de ésta en las que considera como asignaturas “de sustento”), se observa la presencia de una lógica subyacente en su concepción para este último punto.

### **Subcategoría F.2. Objetivos de aprendizaje en los géneros textuales solicitados en clase**

Esta subcategoría contiene los objetivos de aprendizaje que persigue el docente con los géneros textuales que solicita en la clase que imparte. En nuestro caso de análisis, puesto que la docente solicita dos géneros, los objetivos para cada uno de éstos se recopilan en grupos temáticos diferentes. Señala dos objetivos para los reportes de lectura: a) la adquisición de un conocimiento preciso de los contenidos temáticos de los textos revisados (del pensamiento de los autores de dichos textos) (EDM-P4L1, EDM-P7L2), y b) la promoción de la organización de las ideas adquiridas (EDM-P4L1). Igualmente, señala dos objetivos para los reportes de exposición en equipo: a) la contextualización

del pensamiento de los autores revisados en los reportes de lectura (EDM-P4L2), y b) la utilización precisa del “aparato crítico” (EDM-P6L2).

### **Subcategoría F.3. Criterios de selección de textos para lectura**

Esta subcategoría contiene el pensamiento del docente acerca de los criterios utilizados en la selección de textos para leer en la asignatura y, posteriormente realizar las tareas de escritura sobre ésta. En este caso, la docente expone la utilización de dos criterios para este propósito: la relevancia del pensamiento del autor (“El propósito es que conozcan el pensamiento de los filósofos más importantes...” EDM-P7L2), y la relevancia de los contenidos en el texto de lectura (“Los más relevantes en función del contenido del escrito” EDM-P5L1).

### **Subcategoría F.4. Tareas de escritura como medio de control evaluativo**

Esta subcategoría contiene la perspectiva del docente acerca de la función pragmática de control evaluativo que le asigna a las prácticas de escritura que solicita en la clase que imparte, es decir, con el propósito de contar con un medio que le permita ejercer una evaluación sumativa. En el caso de la docente en estudio, si bien se puede observar que en su pensamiento están presentes algunos propósitos de aprendizaje para la inclusión de éstas prácticas en su programa de asignatura, también se puede observar que las incluye por razones o propósitos de control evaluativo. Y de alguna forma, con la respuesta que da a la pregunta no. 4 sobre el objetivo buscado con la escritura de los géneros específicos que solicita (o bien, las tareas específicas que solicita), deja la impresión de que este propósito pragmático podría ser la razón dominante por la que las incluye en su programa y las solicita. Hablando de las tareas de reporte de lectura expresa que las solicita con estos propósitos: “Asegurarme que leyeron y organicen sus ideas y puedan participar en clase” (EDM-P4L1). De estos tres objetivos mencionados, el de promoción de la organización de ideas se recopiló previamente en la categoría de los objetivos de aprendizaje para los géneros textuales (E6). Los otros dos son los que sugieren la asignación de la función de control evaluativo (a las prácticas de escritura) que da origen a la presente categoría. Se conoce por la observación participante (por el recuerdo de tal experiencia) que la docente asigna un porcentaje de la calificación de la asignatura a las participaciones que hacen los estudiantes dentro de la clase. En el

siguiente fragmento de su respuesta a la pregunta no. 4 expresa que “El reporte de lectura se entrega cuando discutimos al autor. Un equipo expone y contextualiza al autor en la clase de discusión” (EDM-P4L2). Al decir que un equipo expone y contextualiza al autor se refiere a las participaciones que evalúa en relación a los reportes de exposición en equipo. Es decir, en la sesiones de clase “de discusión”, evalúa de forma sumativa tanto las participaciones relacionadas con los reportes de lectura, como las relacionadas con los reportes de exposición en equipo. Por una respuesta que da a una pregunta posterior se conoce que “El texto del equipo tiene un 30% de valor en la calificación” (EDM-P6L4).

#### **Subcategoría F.5. Incidencia de los géneros textuales solicitados en el logro de los objetivos de asignatura**

Esta subcategoría contiene suposiciones del docente contenidas en su pensamiento acerca de la incidencia de los géneros textuales que solicita en la clase que imparte sobre el logro de los objetivos epistémicos de la asignatura. En este caso, en los contenidos de las respuestas de la docente se identificó una sola suposición de esta naturaleza: la de la suficiencia de los géneros textuales utilizados para el logro de los objetivos epistémicos de asignatura, en conjunto con modificaciones temáticas realizadas en el programa (EDM-P9L1).

#### **Subcategoría F.6. Aprendizaje de la escritura en los géneros textuales solicitados**

Esta subcategoría contiene suposiciones del docente contenidas en su pensamiento acerca del aprendizaje de la escritura en los géneros textuales que solicita en la clase que imparte. Así, en la docente de nuestro evento en análisis se pueden observar dos suposiciones implícitas respecto al aprendizaje de la escritura de los reportes de lectura: a) la de suficiencia de la corrección, en la que limita el acompañamiento de aprendizaje de escritura a la sola intervención de corrección (EDM-P6L1), y b) la de suficiencia de las intervenciones restringidas de acompañamiento correctivo, por la cual restringe el número de intervenciones de corrección a dos (EDM-P6L1). En cuanto a los reportes de



exposición en equipo, se observa una suposición similar de suficiencia de intervenciones restringidas de acompañamiento para el aprendizaje del uso preciso del “aparato crítico”, por lo que considera que basta una exposición oral y la lectura de una guía escrita para la consecución de tal propósito (EDM-P6L3)

### **5. 3. 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

La presentación de discusión de resultados se realiza siguiendo la misma estructura de presentación de los instrumentos antecedentes; es decir, se incluyen las preguntas de indagación iniciales planteados para este instrumento, así como la respuesta que se ofrece después del análisis de la información.

*¿Cuál es la perspectiva docente sobre las prácticas de escritura en una asignatura?*

Por una parte, se tiene su conceptualización sobre la escritura en general. Dentro de esta se observan dos rasgos en su pensamiento con los cuales se le puede caracterizar:

- 1) Como herramienta de exclusiva comunicación del conocimiento que se posee, equiparable a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) llaman «decir el conocimiento», dejando de lado la otra función que estos autores le asignan a la escritura, la de «transformar el conocimiento».
- 2) La expresión y exposición de los contenidos que se poseen, a través de la herramienta de la escritura, se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica, con lo cual, parece que toda vez que se refiere a “la enseñanza de la escritura” lo hace desde esta conceptualización, como si “saber escribir” equivaliera a “saber escribir bien”, en conformidad con aquellas reglas

Por otra parte se tiene su postura epistemológica sobre la relación de las prácticas de escritura y la asignatura que imparte. Tal perspectiva se puede caracterizar con dos rasgos que la docente expone en la entrevista:

- 1) La visión de relación escindida entre la escritura y el aprendizaje disciplinar. Esta visión comprende a su vez tres rasgos de pensamiento: a) que el objetivo de

su clase no es el aprendizaje de la escritura, b) que el objetivo de la clase es el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico (y no la enseñanza de la escritura ni la producción de textos), y c) que el objetivo de clase se circunscribe al objetivo de la asignatura: la construcción de cimientos para el pensamiento reflexivo-crítico

- 2) La enseñanza de la escritura ha de realizarse en asignaturas “de aplicación” (y no en las de “sustento”, que es como concibe a la que tiene a su cargo)

Sin embargo, la docente solicita prácticas escritas en su clase, y expresa tener un interés y una preocupación en el tema de las competencias de comunicación escrita de su alumnado. Incluso, desde tal interés, y desde el diagnóstico de deficiencia que hace sobre tales competencias en su alumnado, expresa haber realizado modificaciones al programa de asignatura, en aras de atender las problemáticas específicas que ha observado. Entonces, cabe preguntar: ¿Por qué solicita prácticas escritas si estas no son parte de sus objetivos de asignatura, y por qué implementó la revisión de ciertas temáticas en el programa para atender las deficiencias de escritura que ha observado? Porque al constituir un vehículo para la exposición del conocimiento que se posee, con ellas puede asegurarse de que su alumnado está integrando en su conocimiento las ideas que se revisan en la asignatura. Además, las utiliza como medio de control evaluativo, como se expondrá en la pregunta sobre los propósitos con las que las solicita.

*¿Cómo conceptualiza las prácticas de escritura, cómo las define?*

Como vehículo o herramienta para expresar y exponer los conocimientos que ya se poseen, atendiendo a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica (de la construcción lógica del lenguaje argumentativo)

*¿Qué prácticas de escritura solicita?*

Dos modalidades o géneros:

- 1) Los reportes de lectura, como tareas de trabajo individual, en los que cada alumno ha de leer un texto previamente seleccionado por ella (desde los criterios de relevancia del autor, que ha de ser un clásico dentro del contexto del pensamiento de la filosofía de la educación, y de relevancia de contenidos), y

generar a partir de tal lectura una síntesis que expone fielmente las ideas principales del autor, y una opinión personal sobre dichos contenidos

- 2) Los reportes para exposición en equipo, en los que se investiga la trayectoria de los autores revisados en los reportes de lectura y su obra intelectual, con el propósito de contextualizar las ideas de los reportes de lectura. En éstos solicita y califica el uso preciso del “aparato crítico” (el sistema de citas y referencias)

*¿Con qué propósitos las solicita?*

Por una parte, las solicita desde algunos propósitos de aprendizaje disciplinar. Para los reportes de lectura, señala dos objetivos: 1) la adquisición de un conocimiento preciso de los contenidos temáticos de los textos revisados (del pensamiento de los autores de dichos textos), y 2) la promoción de la organización de las ideas adquiridas. Igualmente, señala dos objetivos para los reportes de exposición en equipo: 1) la contextualización del pensamiento de los autores revisados en los reportes de lectura, y 2) la utilización precisa del “aparato crítico” en éstos.

Por otra parte, las solicita débilmente como medio de retroalimentación para conocer si el alumnado está logrando el objetivo de adquisición del conocimiento preciso del pensamiento de los autores revisados. Se dice que lo hace de forma débil, pues expresa en algún momento de la entrevista que solo corrige el primer reporte de lectura que sus alumnos le entregan.

Finalmente, las solicita como medio de control evaluativo, es decir, como medio para poder asignar un porcentaje de la calificación sumativa del curso. Pareciera que este es el propósito dominante desde el cual las solicita.

*¿Cómo las vincula con los contenidos de la asignatura?*

La docente persigue dos grandes objetivos epistémicos en su asignatura:

- 1) El conocimiento preciso del pensamiento de los autores que se revisan en la clase. Los autores que se revisan en la clase son pensadores relevantes de la filosofía de la educación, y como se decía previamente, los textos seleccionados de dichos autores han de cubrir también el criterio de la relevancia de contenidos

- 2) Tal conocimiento ha de funcionar como base o fundamento sobre el cual se puede construir y desarrollar la competencia del pensamiento reflexivo-crítico, tanto para la crítica de propuestas educativas, como para la elaboración de nuevas propuestas educativas, con base en el conocimiento conceptual adquirido y la crítica previamente elaborada

Los dos géneros que solicita aparecen estrechamente vinculados con el primer objetivo. Como se decía, en los reportes de lectura se aborda la revisión del pensamiento de estos autores (del que está expuesto en alguna de sus obras), lo mismo que en los reportes para exposición en equipo (donde se investiga sobre la obra intelectual general de estos autores). Sin embargo, la vinculación de éstos con el segundo objetivo es nula o muy débil, pues la discusión del pensamiento de los autores, lo mismo que el ejercicio reflexivo-crítico del pensamiento sobre el tema, se aborda exclusivamente en forma oral, en sesiones de clase que están destinadas a ello.

*¿Cómo las plantea al alumnado?*

Las solicita señalando que tienen un valor sumativo dentro de la evaluación del curso. Por otra parte, antes de solicitarlas les expone los contenidos de cada género que está solicitando. Les expone también los objetivos epistémicos que se buscan con éstas.

*¿Qué acompañamiento hace al respecto?*

Uno que se podría calificar como limitado. Para el reporte de lectura realiza un acompañamiento limitado a la corrección restringida de errores que detecta al calificar la primera entrega. Para el reporte de exposición en equipo realiza un acompañamiento limitado a la corrección del uso preciso del “aparato crítico”.

*¿Las vincula con la preparación profesional del alumnado?*

En buena medida, desde su perspectiva. Cuando se le pregunta por lo que escribe el profesional de la educación, el pedagogo, refiere un solo género: el reporte. Y desglosa su opinión al respecto: a) en instituciones escolares, los reportes de rendimiento académico, b) en instituciones dedicadas a la evaluación, los reportes argumentativos, y c) en instituciones académicas, los reportes de investigación. Puesto que las dos tareas de

escritura que solicita en la clase son reportes (de lectura y de investigación de la obra intelectual de los autores), se puede decir que sí está vinculando las prácticas escritas que solicita con la preparación profesional de su alumnado.

Cuando se le pregunta por las competencias de comunicación escrita que se demandan al profesional de la educación, expone su opinión señalando tres de éstas: 1) la amplitud de vocabulario, 2) la flexibilidad en el uso del vocabulario, y 3) el uso del vocabulario para la construcción de un estilo propio. Observando que concibe a la escritura como una herramienta o vehículo para la exposición de los conocimientos que se poseen, y que tal exposición se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica, se puede decir que sí está vinculando a las prácticas escritas que solicita con la preparación profesional de su alumnado. En sus propias palabras:

*Vocabulario amplio, flexible con este vocabulario para adaptarlo a cualquier nivel escolar y situación educativa que se le presente. Este vocabulario le debe servir además para construir una redacción propia y creo que con la lectura de los clásicos pueden tomar ejemplos de cómo ir construyendo su propia forma de redactar (EDM-P17L1).*

*¿Qué competencias de comunicación escrita se desarrollan con éstas?*

Puesto que concibe a las prácticas de escritura como una herramienta o vehículo para la exposición de los conocimientos que se poseen, y que tal exposición se ha de realizar conforme a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica, y puesto que el objetivo epistémico en éstas es el de la reproducción fiel del pensamiento de los autores que se revisan y de la información que contextualiza tal pensamiento, se puede decir que fomenta el desarrollo de tres competencias de escritura dentro del modelo de «decir el conocimiento»:

- 1) La competencia de escritura como reproducción fiel del pensamiento de un autor.
- 2) La competencia de escritura apegada a las reglas de la corrección gramatical.
- 3) La competencia de escritura apegada a las reglas de la corrección lógica (cuando se trata de exponer las argumentaciones del pensamiento de los autores que se revisan).

## 5. 4. Perspectiva de interacción alumnos-docente: recolección de datos a través de observación participante en clase

[...] Al comenzar la clase:

Docente: *Vamos a comenzar con el texto de Bunge, ¿todo mundo lo leyó?*  
–Sí, contesta una alumna.

Docente: *¿Todo mundo trae su control?*  
–Sí, contesta otra alumna.

Docente: *¿Quién quiere empezar a participar?*

Dos alumnas más levantan la mano. Se indica a cada una el turno de su participación. (OBS\_C05\_DT).

### 5. 4. 1. RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La interacción observada entre docente y alumnado en el aula, adopta un estilo tradicional de la enseñanza, con una relación vertical en la que se regulan conductas vinculadas con la obtención de puntos por la participación o la toma de asistencia. La lectura ocupa un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje y, la escritura aparece subordinada a ésta tanto en tiempo de elaboración (primero leer, después escribir), como en importancia (la escritura podría excluirse del proceso de aprendizaje en tanto que esto es impensable para la lectura, pues alrededor de ésta se orchestra la dinámica del aula).

Se observan dos acciones recurrentes en las prácticas de escritura: las que realizan espontáneamente los alumnos (apuntes) y las que solicita el docente. Entre estas últimas se encuentra la entrega de un *reporte de lectura* que se realiza de manera individual, un *ensayo* que se realiza en equipo y una *presentación en power point* que es presentada por equipos que se organizan para contextualizar a cada uno de los autores vistos en el curso. Ésta última es la única producción textual que es puesta en común o presentada al resto de los

compañeros. Las otras dos cumplen con una función de estudio al tiempo que de evaluación. En ellas se valoran aspectos formales tales como el uso de aparato crítico y una adecuada síntesis en la presentación de los contenidos y se observa que, en esencia, cumplen una función mnemotécnica para el alumno: son un organizador de aquellas ideas centrales del texto fuente que serán discutidas en clase. La discusión de textos en el aula evoca literal y linealmente los contenidos de la lectura permitiendo clarificar la comprensión del alumnado y, en aquellos casos en que el estudiante no realizó síntesis coherente con la discusión se recurre al texto original para poder participar en clase dejando de lado su producción textual. Puede observarse que este ambiente de aprendizaje resulta predecible en tanto las interacciones se mantienen sin cambios significativos.

#### **5. 4. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

En el marco de esta investigación, la observación de clase se planteó como una acción indispensable para acercarnos al objeto de estudio y recabar información. Si bien la posibilidad de comprender las prácticas de escritura académica pudo llevarse a cabo de manera indirecta a través de instrumentos como los que hemos abordado (representación gráfica del texto cómic, cuestionario y entrevista), fue en la observación donde pudimos obtener de manera directa el registro de dichas prácticas y de la interacción que ocurre en el aula entre docente y alumnos. Fue incluso, en el seno de dicha interacción, que ha sido posible que instrumentos complementarios como los mencionados hayan surgido.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados, analizados y expuestos hasta ahora en esta fase exploratoria de la investigación han permitido configurar una comprensión particular acerca de las perspectivas del alumno y del docente en torno a la producción de textos escritos en el marco de las asignaturas y la formación profesional. Sin embargo, dicha interpretación resulta limitada si no cuenta con la visión integradora de la interacción en el lugar en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje: el aula. Llegados a este punto, contamos con un bagaje en cuanto a conceptualización, trayectoria, postura epistemológica, perspectivas de pensamiento y acción de cada uno de los participantes, entre otros. Es ahora, con la observación de las prácticas entre docente y alumnos, que pretendemos comprender cómo se traduce todo ello en sus acciones concretas.

La práctica educativa, como señalan Coll & Sánchez (2008, p. 19) es concebida como una fuente de conocimiento inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa. En este sentido, y para el contexto concreto de las prácticas educativas formales, la *interactividad* se define como la “articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y es construida por los participantes a lo largo del propio proceso de interacción” (Coll, et.al., 2008, p. 39). Para efectos de nuestra investigación la observación de dichas prácticas no está centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje en general, sino únicamente en aquellas prácticas que se organizan en torno a la escritura para el aprendizaje disciplinar. Este es, a nuestro juicio, un rasgo diferenciador del presente informe.

#### **5. 4. 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN EN LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Dominar la cultura escrita es importante para cualquier profesional y, más aún lo es, para aquellos profesionales cuyo ejercicio incluye la mediación de dicha cultura escrita en las generaciones siguientes; es decir, en aquellos que son enseñantes para que otros aprendan.

Al ingresar al aula, docentes y alumnos llevan consigo su propia historia, motivaciones, intereses, hábitos, expectativas y valores. Como ha sido mencionado, en el recolección y análisis de datos de los instrumentos previos se configuró una visión global de quiénes son estos protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje. El siguiente paso, en el marco de la labor indagatoria, es traducir o interpretar esa información que regularmente se queda “detrás del telón” como la fuente que motiva acciones y respuestas en la interacción. En ese sentido, el desarrollo de la observación participante tuvo como propósito reconocer y registrar la interacción habitual en clase entre docente y alumnos a fin de comprender aquellas prácticas de escritura que inciden favorablemente en el aprendizaje de la asignatura, la identidad profesional y, por supuesto, el desarrollo de competencias de comunicación escrita.

Reiteramos que el modelo sociocultural es el trasfondo interpretativo de esta investigación y, por tanto, nuestro foco se orienta en observar “cómo transcurre la interacción y si se



produce o no un proceso de andamiaje y de apropiación en el transcurso de la misma” (Coll & Sánchez, 2008, p. 29).

De tal suerte, las preguntas de indagación que orientaron esta observación participante fueron las siguientes:

- ¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual?
- ¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?
- ¿Qué tipo de prácticas de escritura están presentes? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos?
- ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción?
- ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿Se ponen en común las distintas producciones?
- ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual?

#### **5. 4. 4. DETECCIÓN DE ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS.**

##### **LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS**

En el contexto de la investigación exploratoria que hasta el momento hemos venido presentando se ha experimentado la comparación constante de datos al interior de cada instrumento y se tenido el cuidado de que en cada uno de ellos emerjan sus propios aspectos temáticos. Al arribar a un nuevo instrumento se observa en el proceso analítico una una inclinación natural a presentes los datos arrojados en la recolección de datos antecedente. Sin embargo, en el marco de esta investigación se ha planteado como una exigencia metodológica el que cada uno de sus instrumentos hable por sí mismo. El momento de la triangulación será el oportuno para establecer los cruces entre la información recabada en todos ellos.

Esta aclaración resulta pertinente justo ahora que se presenta el análisis del último instrumento aplicado en esta primera fase exploratoria de la investigación. Llegados a este punto contamos con información diversa y numerosa acerca de nuestro objeto de estudio y, por tanto, es necesario que la complejidad de datos arrojados en la observación

mantengan el foco de atención en él. La interacción en el aula provee una riqueza de datos que no necesariamente son congruentes o conducen a comprender el objeto estudio. Bajo el criterio de relevancia interpretativa (Izcara Palacios, 2014) se arribó a la selección de los siguientes aspectos temáticos:

Núm.	Aspecto temático
1.	Los alumnos solicitan turno de palabra
2.	Recomendaciones de la docente
3.	Respuesta ante dudas: “debías saberlo”
4.	Dar respuesta y no comprobar aclaración de duda
5.	Dar respuesta y comprobar aclaración de duda
6.	Preguntas de control de la conducta
7.	Pasar lista y tomar nota de la participación
8.	Condiciones de participación
9.	Ejemplos de contenidos relacionados a otras profesiones
10.	Presencia en el aula de géneros profesionales leídos
11.	Textos escritos del ámbito profesional entregados por la docente
12.	Uso de rúbricas de evaluación
13.	Géneros textuales solicitados para el aprendizaje: reporte de lectura
14.	Géneros textuales solicitados para el aprendizaje: ensayo de exposición
15.	Indicación de pautas de escritura
16.	Corrección ante interpretación sobre textos fuente
17.	Preguntas docentes de inicio de discusión de textos
18.	Uso de preguntas de confirmación
19.	Pregunta sobre postura personal
20.	Pregunta de evocación literal de contenido
21.	Participación espontánea
22.	Solicitud de participación

Núm.	Aspecto temático
23.	Participación leyendo el texto fuente
24.	Asignación de turno de participación
25.	Manifestación explícita de no comprender el texto fuente
26.	Corrección docente de texto oral del alumnado
27.	Corrección de uso de vocabulario
28.	Dar la palabra hablada
29.	Corrección de dicción
30.	Solicitud al alumno de leer en voz alta
31.	Conceptualización de <i>lectura</i>
32.	Corrección de organización de la información
33.	Corrección de fondo, tipografía, imágenes
34.	Ejemplos con noticias de actualidad
35.	Solicitar ejemplos sin darlos previamente
36.	Explicar utilidad de aprendizajes adquiridos
37.	Actividad de aprendizaje con énfasis en lo lúdico
38.	Tomar apuntes (alumno)
39.	Intención de tomar apuntes y no hacerlo (alumno)
40.	Dificultad para ejemplificar (alumno)
41.	Iniciativa de usar redes sociales para compartir información (alumno)
42.	Competencia manifiesta en comunicación oral (alumno)
43.	Muletillas habituales en exposición oral (alumno)
44.	Nerviosismo en exposición (alumno)
45.	Uso de presentaciones Power point (alumno)
46.	Uso de vídeos (alumno)

**Tabla 5. 23.** Aspectos temáticos identificados en la observación participante. *Fuente.* Elaboración propia

#### 5.4.5. GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES.

##### LA RECOMPOSICIÓN DE LOS DATOS

La agrupación en categorías y subcategorías es, como hemos visto en el proceso de análisis comparativo constante, una herramienta interpretativa para la generación de la teoría emergente. Para el caso de la observación participante de clase se consideró el siguiente marco de organización:

Categoría	Subcategoría
<b>A. Prácticas de escritura en actividades de aproximación al aprendizaje disciplinar</b>	Escritura subordinada a actividades centrales de lectura
	Escritura como organizador inicial de los contenidos centrales del texto fuente
	Escritura como soporte mnemotécnico del discurso necesario para participar en actividades de oralidad
<b>B. Prácticas de escritura orientadas a la comprensión de contenidos disciplinares</b>	Escritura con fines de estudio
	Escritura con fines de comunicación de información
	Preguntas que orientan la producción textual
<b>C. Corrección y seguimiento de textos escritos</b>	Acciones orientadas a la corrección
	Acciones orientadas al seguimiento de textos
<b>D. Acciones orientadas a la evaluación</b>	Focos de la evaluación
	Recursos para la evaluación
<b>E. Conexión con competencias profesionales</b>	Presencia de géneros profesionales
	Acciones realizadas por la docente
	Acciones realizadas por el alumno
	Competencias profesionales promovidas
<b>F. Conceptualización de la lectura</b>	Lectura como causa directa y suficiente de adquisición, comprensión y aplicación del conocimiento
	Relectura como estrategia para la comprensión
	Lectura y relectura como estrategias para mejorar la comunicación oral

**Tabla 5. 24.** Categorías y subcategorías emergentes en la observación participantes.

Fase exploratoria. Primera etapa (en México). *Fuente.* Elaboración propia.

#### 5.4.6. SATURACIÓN DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS

A continuación se presenta la saturación obtenida en los aspectos temáticos identificados en la observación participante. Siguiendo la presentación gráfica empleada en los instrumentos abordados previamente, se enumeran los aspectos temáticos identificándolo con una + cada vez que apareció. Los documentos analizados (diario de campo) responden a la siguiente nomenclatura: ID=Intervención docente; EE=Exposición en equipo, DT=Discusión de texto; PI= Participación de la investigadora. El número de la sesión o clase se identifica con la letra C (C01, C02...).

Aspectos temáticos emergentes en la observación participante (1ra Parte)																				
OBS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C01_ID_EE	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
C02_EE	+		+	+	+	+			+	+	+		+	+	+		+	+	+	+
C03_DT	+	+					+	+		+		+		+		+	+		+	+
C04_EE	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+					+		+
C05_DT		+	+				+	+	+	+		+		+		+	+			
C06_PI	+		+	+		+	+		+		+				+	+	+	+		+
C07_ID_DT		+	+			+	+	+		+	+		+	+		+			+	+
C08_ID_DT	+		+	+		+	+	+		+			+	+		+	+	+		
C09_DT	+	+	+		+	+	+		+		+			+		+	+		+	+
C10_PI	+	+		+			+	+		+		+		+		+	+			

**Tabla 5. 25.** Saturación de los aspectos temáticos emergentes en la observación participante. *Fuente.* Elaboración propia.

Aspectos temáticos emergentes en la observación participante (2ra Parte)																				
OBS	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
C01_ID_EE	+	+	+	+	+															
C02_EE	+		+		+	+	+	+	+	+	+									
C03_DT		+		+	+	+	+		+		+	+	+	+						
C04_EE	+		+	+	+	+		+		+		+	+		+	+				
C05_DT		+	+	+		+	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+
C06_PI	+		+	+		+	+			+	+	+		+			+	+		+
C07_ID_DT	+	+				+		+		+				+	+	+	+	+		+
C08_ID_DT	+	+		+		+	+		+			+			+	+			+	
C09_DT		+	+	+	+	+	+				+	+	+		+		+		+	
C10_PI		+	+			+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+		+

**Tabla 5. 25.** Saturación de los aspectos temáticos emergentes en la observación participante. *Fuente.* Elaboración propia.

Aspectos temáticos emergentes en la observación participante (3ra Parte)																				
OBS	41	42	43	44	45	46														
C01_ID_EE																				
C02_EE																				
C03_DT																				
C04_EE																				
C05_DT	+																			
C06_PI	+	+	+	+	+															
C07_ID_DT	+	+	+	+		+														
C08_ID_DT	+				+	+														
C09_DT	+	+	+			+														
C10_PI		+	+		+															

**Tabla 5. 25.** Saturación de los aspectos temáticos emergentes en la observación participante.

#### 5. 4. 7. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Las categorías identificadas (6) así como las subcategorías que de éstas se desprenden, son definidas a continuación en términos de sus propiedades: A) Prácticas de escritura en actividades de aproximación al aprendizaje disciplinar; B) Prácticas de escritura orientadas a la comprensión de contenidos disciplinares; C) Corrección y seguimiento de textos

escritos; D) Acciones orientadas a la evaluación; E) Conexión con competencias profesionales, y; F) Conceptualización de la lectura.

### ***Categoría A. Prácticas de escritura en actividades de aproximación al aprendizaje disciplinar***

Esta categoría contiene aquellas acciones que realiza el alumno en actividades de aproximación o acercamiento a contenidos o procedimientos de la asignatura. Las propiedades contenidas en esta categoría permiten caracterizarla, al menos desde lo reportado en este instrumento, en tres subcategorías base: Escritura subordinada a actividades centrales de lectura; Escritura como organizador inicial de los contenidos centrales del texto fuente, y; Escritura como soporte mnemotécnico del discurso necesario para participar en actividades de oralidad.

#### **Subcategoría A.1. Escritura subordinada a actividades centrales de lectura**

La actividad central de aproximación al contenido en esta asignatura se lleva a cabo a través de la lectura de textos especializados elegidos por la docente y entregados al alumno para su posterior comentario o discusión en clase. La subordinación de la escritura, entonces, puede entenderse en dos sentidos: el primero, en asignarle a la lectura un papel superior en el proceso de aprendizaje; el segundo, en el momento o temporalidad en que se solicita la escritura, siendo ésta siempre posterior a la lectura. Es decir, la escritura es menos relevante que la lectura; la escritura ocurre después de la lectura y no necesariamente con fines de aprendizaje, sino de evaluación o control de que la lectura se ha llevado a cabo.

[...] Al comenzar la clase la docente expresa: *Vamos a comenzar con el texto de Bunge, ¿todo mundo lo leyó?* (Sí, contesta una alumna) *¿Todo mundo trae su control?* (Sí, contesta una alumna) *¿Quién quiere empezar a participar?* (Dos alumnas levantan la mano) (OBS\_C05\_DT).

**Subcategoría A.2. Escritura como organizador inicial de los contenidos  
centrales del texto fuente**

La discusión de textos y la exposición en equipos son las actividades típicas recurrentes en esta aula; ambas actividades se llevan a cabo después de un proceso de lectura y de escritura de puntos centrales para ser discutidos o presentado. En tal sentido, se observa un ciclo recurrente de acciones para el aprendizaje: a) leer; b) escribir -control de lectura para la docente/presentación PowerPoint para exposición, y c) discutir. La producción de textos cumple así con la finalidad de seleccionar y organizar los contenidos centrales para, posteriormente, ser comentados en el grupo.

Docente: *¿Quién quiere empezar a participar?* (Dos alumnas levantan la mano. La docente da el turno de palabra, primero a una y luego a la otra).

Alumna 1: *Pues primero, primero, primero* [el autor] *habla de su definición de ciencia. ¿La leo?*

Docente: *Sí, léela.* (La alumna toma su reporte de lectura y lee).

Alumna 1: *La ciencia es un estudio de pensamiento y reacción, precisamente el más universal y el más poderoso de todos los estilos. Como ante toda creación humana [...] su producto final es el conocimiento.* (OBS\_C05\_DT).

**Subcategoría A.3. Escritura como soporte mnemotécnico  
del discurso necesario para participar en actividades de oralidad**

Esta subcategoría está directamente relacionada con la anterior. La producción de textos escritos contribuye a que el estudiante organice y elabore su discurso; en tal sentido, el producto físico (escrito) permite contar con un soporte físico mnemotécnico al que recurrir cuando es necesario: en este caso, cuando se discute el texto y el alumno debe dejar testimonio de su participación. La cita previa ejemplifica también esta subcategoría.

Después de la participación de la alumna que ha leído la definición de “ciencia”.

Docente: *¿Quién más [participa]?*

Alumna 3: *A mí me gustó una parte que dice* [lee en sus copias]: *“No debemos reducir la ciencia al conocimiento común sino que hagamos algo de ciencia antes de filosofar sobre ella”.* (OBS\_C05\_DT).



**Categoría B. Prácticas de escritura orientadas directamente a la comprensión de contenidos disciplinares**

Esta categoría contiene aquellas acciones que el alumno realiza en interacción con la docente para la comprensión de contenidos o procedimientos disciplinares y en las cuales, la producción de textos escritos está presente de manera directa o indirecta. En este caso, la escritura se convierte en la acción primaria o secundaria para la comprensión.

**Subcategoría B.1. Escritura con fines de estudio**

La escritura cobra un papel de estudio de los textos fuente. Desde la perspectiva del docente la solicitud de un reporte de lectura para cada uno de los autores vistos en clase resulta una oportunidad para que los estudiantes organicen su pensamiento al redactar los datos principales del material leído.

Al finalizar la clase, la docente recuerda a los estudiantes sobre la entrega de su reporte de lectura.

Docente: *No olviden estudiar y traer su reporte. Un reporte es una síntesis con sus palabras.*  
(OBS\_C01\_EE).

**Subcategoría B.2. Escritura con fines de comunicación de información**

La elaboración por parte de los alumnos de una presentación en PowerPoint se convierte en un texto expuesto ante todo el grupo. A diferencia de los reportes de lectura individuales, esta presentación sirve para contextualizar la lectura de estudio frente al grupo.

Docente: *¿Qué es definir? El autor nos explica que hay dos partes. ¿Cuáles son?* [Silencio momentáneo].

Docente: *¿Es que no leyeron el texto?*

Alumna: *Yo anoté de la exposición que el definiens es...* (OBS\_C03\_DT).

### *Categoría C.* **Corrección y seguimiento de textos**

Esta categoría contiene aquellas acciones que el alumno realiza en interacción con la docente para la corrección de su producción escrita en aspectos importantes para la docente o para el propio alumnado.

#### Subcategoría C.1. Acciones orientadas a la corrección

Como hemos mencionado, los tipos de textos que escribe el alumnado de este grupo son: de manera individual, un reporte de lectura; en equipo, un reporte de exposición y una presentación Power point. Tanto el reporte individual como el reporte de exposición reciben comentarios directamente de la docente en ocasiones específicas, pero no existe un mecanismo de corrección de textos a lo largo de todo el curso. Sin embargo, en lo que se refiere a las presentaciones en Power point que el equipo presenta a sus compañeros, éstas sí reciben comentarios puntuales en cada sesión y durante el momento de la exposición. Son numerosos los comentarios en que la docente hace hincapié en la importancia de cuidar los textos que se leerán públicamente y les explica las características de este género textual porque, como comenta en sus clases, ellos como pedagogos estarán expuestos a ayudar a colectivos diversos sobre la elaboración de esta presentación.

La alumna 2 continúa con su exposición. La docente interviene y señala: *Debes revisar tu presentación. Tal como la presentas parece que hay una jerarquía en las definiciones y no es así.* (OBS\_C06\_EE).

El equipo continua exponiendo, la docente interrumpe y señala acerca de un mapa conceptual que está en una diapositiva: *Está desorganizado. Se supone que ustedes como pedagogos van a enseñar a hacer mapas conceptuales.* (OBS\_C19\_EE).

#### Subcategoría C.2. Acciones orientadas al seguimiento de textos escritos

Consideramos seguimiento de textos escritos a todas aquellas actividades previas y posteriores a la entrega de éstos. En tal sentido, podemos observar que el seguimiento que se realiza para la elaboración de los textos escritos es previo a la entrega y consiste, principalmente, en el recordatorio para la entrega de sus trabajos.

La docente señala al grupo: *Es importante que entreguen sus reportes. Recuerden que un reporte es una síntesis con sus propias palabras.* (OBS\_C17\_ID).

#### ***Categoría D. Acciones orientadas a la evaluación de textos***

Esta categoría contiene aquellas acciones que el alumno realiza en interacción con la docente para la evaluación de las producciones escritas en distintos aspectos importantes para la docente o para el propio alumnado.

##### **Subcategoría D.1. Focos de la evaluación**

Son aquellos aspectos que con relevancia dominante son evaluados en las producciones escritas elaboradas por los estudiantes. Con frecuencia la docente hace alusión a la presentación formal de los documentos y al riguroso uso del aparato crítico. Incluso, una de las primeras clases y lecturas se destinó a este propósito destacando el hecho que la lectura para este propósito se trató de una publicación de la misma docente. Un aspecto más que suele mencionarse enfáticamente en la evaluación es el relativo a los aspectos lingüísticos tales como ortografía y puntuación.

[Cita 1] El equipo se encuentra realizando su exposición frente al grupo. La docente interviene y comenta al equipo sobre su presentación en Power Point.

Docente: *Deben cuidar el tipo de letra y fondo que utilizan. Usan fondo negro y letra roja que no se ve.*

El equipo corrige en ese momento lo que la docente indica. (OBS\_01\_EE).

[Cita 2] *También deben cuidar que el formato de la presentación ayude a saber en qué parte se está. Si usan distintas viñetas crean confusión.* (OBS\_02\_EE).

##### **Subcategoría D.2. Recursos para la evaluación**

Esta categoría contiene aquellos recursos textuales que son utilizados para la evaluación del alumnado. La evaluación principal se realiza en la sumatoria de cuatro aspectos: participación en clase, asistencia, entrega de reporte de lectura para cada uno de los textos fuente y ensayo en equipo sobre la presentación realizada al grupo en la que se contextualiza al autor visto. La puntuación en participación se convierte en una obligación que se penaliza cuando no se cumple, “quita puntos”.

Al final de la clase la docente pasa lista y conforme va nombrando a los alumnos revisa si éste ha participado o no durante la clase. Anota a aquellos alumnos que han participado. Un alumno levanta la mano y pide que sea tomada en cuenta su intervención. La docente puntualiza: *No valen los ejemplos, no cuenta como participación. Si una participación no es opinión relacionada con lo que dijo el autor no cuenta* (OBS\_C05\_DT).

### *Categoría E.* **Conexión con competencias profesionales**

Esta categoría contiene aquellas referencias que vinculan el campo profesional con el de formación académica: son múltiples las dimensiones y propiedades que pueden estar contenidas en esta categoría tales como las recomendaciones habladas o escritas, experiencias prácticas, ejercicios planteados, estudios de casos, entre otros.

#### Subcategoría E.1. Presencia de géneros textuales

Los géneros principales que circulan en esta asignatura no mantienen una relación directa con el ámbito profesional siendo éstos géneros propios de la cultura escolar. A saber, el reporte o reseña de lectura y el ensayo del equipo. Excepcionalmente se entrega a los estudiantes una rúbrica de evaluación para que éstos valoren la exposición realizada por el equipo participante; la docente señala que este ejercicio además de ayudar a sus compañeros en la mejora de sus exposiciones, les permite identificar los aspectos en que deben fijarse para una adecuada presentación. Especialmente es de su interés que reconozca la estructura de la rúbrica de evaluación, pues señala que una de las funciones del pedagogo es orientar a otros docentes sobre el uso y diseño de este instrumento de evaluación cualitativa.

La docente reparte a los alumnos dos rúbricas para valorar la exposición de cada grupo. El primer formato es una autoevaluación de su propia exposición; el segundo formato es para evaluar a sus compañeros. Refiriéndose a la importancia de resolver los formularios de autoevaluación y evaluación. (OBS\_C01\_EE).

#### Subcategoría E.2. Acciones realizadas por la docente para vincular el contenido de la asignatura con competencias profesionales

La docente con reiterada frecuencia señala ejemplos, realiza consejos, aclaraciones y toda serie de apuntamientos sobre el desempeño del profesional del pedagogo. Se observa que

para ella es fundamental despertar el *ethos* profesional y la reivindicación del carácter científico de la pedagogía. Ambos temas ocupan un lugar central en su programa de asignatura.

El equipo continua exponiendo, la docente interrumpe y señala acerca de un mapa conceptual que está en una diapositiva: *Está desorganizado. Se supone que ustedes como pedagogos van a enseñar a hacer mapas conceptuales.* (OBS\_C19\_EE).

### Subcategoría E.3. Acciones realizadas por el alumno

La elaboración por parte de los alumnos de una presentación en PowerPoint se convierte en un texto expuesto ante todo el grupo. Diferente de los reportes de lectura, esta presentación sirve incluso para aquel grupo pueda tomar notas y contextualizar la lectura de estudio.

En el grupo hay aproximadamente 40 alumnos, de éstos, 10 están tomando apuntes de la exposición del equipo y de los comentarios de la docente. (OBS\_C02\_EE).

## *Categoría F.* **Conceptualización de la lectura**

En esta categoría se incluyen aquellos comentarios o acciones de docentes y alumnos que permiten interpretar cómo la conceptualización que tienen éstos acerca de la escritura y la lectura. A continuación se exponen las principales subcategorías en este sentido.

### Subcategoría F.1. Lectura como causa suficiente de adquisición, comprensión y aplicación del conocimiento

La docente considera que el hecho único de leer es causa suficiente para arribar a la comprensión.

Una alumna del equipo que expone pregunta a la docente: *¿Esto pertenece a la clasificación de falacias atinentes?* La docente responde: *Eso debías haberlo sabido porque has leído el texto.* (OBS\_C02\_EE).

Docente: Esto les sirve para saber qué tipo de argumento se usa en una investigación, obsérvenlos y miren lo que usan ustedes en sus investigaciones.

### Subcategoría F.2. Relectura como estrategia para la comprensión

La docente considera que releer contribuye a la comprensión. La lectura en voz alta es una modalidad de relectura.

El equipo continua exponiendo. La docente pide a una integrante que lea en voz alta la parte del capítulo sobre aquello que están explicando. La alumna lee y titubea en su lectura. La docente le pide que lea otra vez y cuide la claridad de su expresión. Ella dice: *Es que no entendí*. La docente responde: *Leélo otra vez para que lo entiendas*. (OBS\_C15\_EE).

### Subcategoría F.3. Lectura y relectura como estrategias para mejorar la comunicación oral

En perspectiva de la docente se establece un ciclo: la lectura conduce a la comprensión y la comprensión a la exposición oral.

La alumna que expone se dirige a la docente y comenta: *Aquí hay puntos importantes, pero no supe como explicarlos*. La docente responde: *Leélo nuevamente para que puedas comprenderlos y explicarlos a tus compañeros*. (OBS\_C15\_EE)

## **5.4.8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (FE-MEX)**

Con esta estrategia para la recolección de información se cierra la primera etapa de la fase exploratoria de esta investigación. La observación participante ha ofrecido un marco valioso para la comprensión de las prácticas de escritura.

A efectos de presentar la discusión de este instrumento, acudiremos a la presentación de las preguntas de indagación inicialmente planteadas para éste, así como las respuestas que hasta el momento han podido resolverse. Dichas respuestas, más que una evaluación conclusiva son una interpretación de la información obtenida en relación con dichas interrogantes.

*¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula  
para concretar la escritura textual?*

La interacción del aula se observa estable y en un modelo de participación en el que la discusión de textos ocupa un lugar central. Se observa que en buena parte de las preguntas formuladas al alumno se hace énfasis en la evocación lineal y literal del contenido. No hay, de entrada, una vinculación con algún aspecto personal o de recuperación de conocimientos previos, los cuales se van integrando en el transcurso de la discusión en ejemplos o por referencias a situaciones cotidianas al alumno.

La explicación de contenidos alude a ejemplos teóricos sin vinculación directa con aspectos significativos a un campo personal o vivencial.

El grado de interés y compenetración de los alumnos con la clase es variable; la puntuación en participación se convierte en una obligación que se penaliza y cuando no se cumple, “quita puntos”.

La interacción que se fomenta prioritariamente es horizontal, dirigida por la docente, quien asigna los turnos de participación. Docente-alumno es el contexto de comunicación y aprendizaje central. También se trabaja en equipo para realizar exposición. Durante ésta, la comunicación se mantiene docente-equipo.

*¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?*

La producción de textos parece cumplir una finalidad de estudio para el alumno y de control y evaluación para el docente. El texto escrito es un recurso mnemotécnico para el alumno que le permite tener a mano los conceptos que considera centrales en el texto y que son discutidos a lo largo de la clase. No guarda relación directa con competencias o géneros profesionales.

*¿Qué tipo de prácticas de escritura están presentes?*

*¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos?*

Los géneros principales que circulan en esta asignatura no mantienen una relación directa con el ámbito profesional siendo éstos géneros propios de la cultura escolar. A saber, el reporte o reseña de lectura y el ensayo del equipo. Tanto el reporte individual como el reporte de exposición reciben comentarios directamente de la docente en ocasiones específicas, pero no existe un mecanismo de corrección de textos a lo largo de todo el

curso. Sin embargo, en lo que se refiere a las presentaciones en Power point que el equipo presenta a sus compañeros, éstas sí reciben comentarios puntuales en cada sesión y durante el momento de la exposición. Son numerosos los comentarios en que la docente hace hincapié en la importancia de cuidar los textos que se leerán públicamente y les explica las características de este género textual porque, como comenta en sus clases, ellos como pedagogos estarán expuestos a ayudar a colectivos diversos sobre la elaboración de esta presentación.

Las prácticas de lectura enfatizan la evocación literal y lineal de contenidos. En tal sentido, las producciones de textos mantienen este mismo propósito. Localizar las ideas centrales del texto se convierte en el propósito de lectura. En textos fuente con contenidos complejos no se ofrecen guías de lectura ni pautas de lectura. La escritura, por su parte, cuenta con la consigna base de “sintetizar y emitir una opinión personal sobre lo leído”.

*¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción?*

El propósito manifiesto en las prácticas de escritura es la evocación literal y lineal de contenidos, la identificación y reproducción de ideas clave en los textos fuente. En la discusión de textos se aclaran los contenidos leídos que no fueron comprendidos. Este es un soporte invaluable en el proceso de aprendizaje para que el alumno acceda al conocimiento. Posterior a la lectura, se realiza un ejercicio de “traducción”, es decir, la docente clarifica al texto fuente.

*¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual?*

El ciclo de producción de textos escritos es recurrente y está predeterminado al iniciar el curso: ante un número determinado de lecturas, el alumno debe realizar un reporte de lectura por cada texto. Este reporte consiste en la redacción de dos cuartillas con una síntesis y una opinión personal sobre lo leído. En clase se realiza una discusión del texto y el reporte solicitado se entrega a la docente. Antes de la discusión del texto, un equipo realiza una exposición para contextualizar al autor del texto que ha leído el grupo. Generalmente esta exposición se acompaña con una presentación Power point. El equipo en turno entrega un informe con lo investigado sobre el autor.



Es síntesis, en esta asignatura se producen tres tipos de textos escritos: el reporte de lectura, la presentación Power point y el informe o ensayo sobre el autor. A excepción de la presentación, para los dos textos restantes se ofrecen indicaciones generales sobre su presentación. Esta instrucción aplica a todas las producciones a elaborarse. Fuera de esta indicación, no hay acciones preparatorias o de seguimiento a la lectura o la escritura. Se llega a ambas por consigna única.

*¿Se ponen en común las distintas producciones?*

La única producción escrita que se expone públicamente es, evidentemente, la presentación en Power point. El resto de textos escritos es recibido únicamente por la docente y ella lo conserva para su registro.

El reporte de lectura, sirve al estudiante para su participación frente al grupo,

*¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual?*

Las prácticas de escritura conducen a competencias centradas en la adquisición de conceptos, principalmente. El carácter teórico, introductorio y de sustento que tiene la asignatura motiva una práctica centrada en la revisión y evocación de contenidos.

En términos de competencias profesionales y, de acuerdo con el Proyecto Tuning para América, se observa la adquisición de las siguientes competencias para el profesional de la Educación:

- Competencia genérica: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Competencia del profesional de Educación: 2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad; 18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.

### **5.5. Interpretación cristalizada de la primera etapa de la fase exploratoria (en México)**

En apartados anteriores ya hemos revisado la problemática que enfrenta el proceso de triangulación en investigación cualitativa. El hecho de que, como señala Moral Santaella (2006), la realidad objetiva nunca puede ser capturada, hace demasiado pretencioso llegar a «aceptar» que se pueden «conocer las cosas a través de su representación» (p. 149)

Esta misma autora (Moral Santaella, 2006) señala que la premisa sobre la que se fundamenta la «triangulación» es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza (p. 149). Añade que sinembargo:

[...] ahora se discute el concepto de triangulación, y se llega a considerar que: «la imagen central de la investigación cualitativa es el ‘cristal’, no el ‘triángulo’. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de ‘cristalización’, el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una ‘correcta’ lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización» (Ricahrdson, pág. 92 en Moral Santaella, 2006, pág. 149).

Para realizar una interpretación de esta naturaleza utilizaremos nuestras preguntas de integración como unidades de análisis orientativas integrando el mayor número de elementos que nos permitan dar respuesta a dichas inquietudes originales. Esto en principio, desde la perspectiva del docente y del alumno, y considerando que dichas perspectivas no son comparables y que responden cada una a contextos diferenciados; en este sentido ofrecemos una lista secuencial y no comparativa:

**Pregunta de indagación 1.** *¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?*

Desde la perspectiva del docente

La escritura tiene dos finalidades básicas: de estudio, en tanto sirve al estudiante para registrar las ideas principales de los textos fuente; de control evaluativo, debido a que garantiza que el estudiante ha leído y puede, a partir del texto producido, asignar una calificación.

Desde la perspectiva del alumno

La escritura se asocia directa y únicamente con su acción y con el producto obtenido. En principio parece no cumplir ningún papel directo en el desarrollo de la asignatura; sin embargo, una vez realizado el texto se reconocen múltiples aspectos cognitivos que se han puesto en juego (función epistémica).

**Pregunta de indagación 2.** *¿Qué prácticas de escritura están presentes?*

Desde la perspectiva del docente

La producción escrita del docente es significativa en cuanto publicaciones académicas, mismas que son estudiadas en el marco de su asignatura. Dentro del aula, eventualmente realiza algunas anotaciones en la pizarra, pero no se observa un modelaje de la escritura que sirva como referencia al alumnado. Su experiencia como escritor académico se aprovecha por sus resultados y no se hace referencia alguna a su proceso.

Desde la perspectiva del alumno

Los estudiantes escriben individualmente reportes de lectura en donde sintetizan las ideas centrales del texto fuente con sus propias palabras; realizan un ensayo en equipo para contextualizar al autor revisado. Con una finalidad de comunicación, realizan una presentación en PowerPoint ante el grupo. Se observa en que un número significativo de estos estudiantes toma apuntes, especialmente cuando expone el docente.

**Pregunta de indagación 3.** *¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos?*

Desde la perspectiva del docente

Actividades en el contexto de aprendizaje:  
exposiciones teóricas cargo del profesorado.  
Exposiciones de equipo.

Desde la perspectiva del alumno

Trabajo individual y en equipo autorregulado.  
La tutoría del docente, tanto en aspectos  
relacionados con la producción textual como  
en el contenido que se informa es ofrecida  
posterior al escrito.

**Pregunta de indagación 4.** *¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción?*

Desde la perspectiva del docente

La producción textual permite la evocación  
literal y lineal del tema o autor estudiado en sus  
ideas centrales. Garantiza que el estudiante haya  
leído y tenga elementos para participar en una  
discusión grupal en que se disecciona el texto  
fuente para su comprensión. Se reconocen los  
conceptos, clasificaciones y planteamientos  
diversos de una temática abordada por un autor.

Desde la perspectiva del alumno

El texto escrito producido por el alumno  
cumple una de incentivo para la lectura,  
algunos perciben esta consigna cordialmente  
en tanto otros la consideran una obligación.  
Por otro lado el texto producido cumple una  
función mnemotécnica útil para la discusión  
del texto. La producción textual en equipo  
divide tareas de tal suerte que cada uno de los  
integrantes asume una parte.

**Pregunta de indagación 5.** *¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas?*

Desde la perspectiva del docente

La docente considera que la lectura es causa directa y suficiente para la adquisición del conocimiento o comprensión; la escritura aparece subordinada a la lectura sin prácticas concretas que la relacionen con otro tipo de contexto que el escolar.

No obstante ello, en su desempeño académico, la escritura es altamente apreciada, cuidada al máximo tanto en los recursos literarios como en los fundamentos y soportes de su planteamiento. Es reconocida la minuciosidad que ejercen la docente en el tutelaje de tesis.

La constante alusión al “autor” y lo que éste dice, implícitamente expresan la idea de que el conocimiento únicamente está en los textos.

Desde la perspectiva del alumno

El autoconcepto es un factor reconocido ante el desempeño exitoso frente a las producciones escritas; quienes valora positivamente su experiencia de escritura la relacionan a cualidades personales (gusto, interés, facilidad) y no necesariamente a una metodología de trabajo. Los modelos de acción frente a la tarea escolar, tienen caminos diferenciados si son asumidos desde la perspectiva de la necesidad y el deber o bien, desde el deseo y sentido de oportunidad.

**Pregunta de indagación 6.** *¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual?*

Desde la perspectiva del docente

Plantea una consigna de escritura, por ejemplo: “hacer un reporte de lectura de dos páginas que consiste en una síntesis del autor con sus propias palabras”. Posterior a la consigna no hay acercamiento al proceso de escritura del alumno, sino un intercambio directo con el producto.

Desde la perspectiva del alumno

Para algunos estudiantes, la tarea de reporte de lectura consiste en la generación de un producto escrito que expone, en modo sintético, las ideas principales encontradas durante la lectura, para otros, consiste en la generación de un producto escrito que comunica contenidos relevantes entendidos y tratados en el texto fuente. Es decir, los primeros cumplen con el requisito escolar de la tarea de escritura solicitada; los segundos cubren un objetivo personal de comunicación de información relevante.

**Pregunta de indagación 7.** *¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve?*

Desde la perspectiva del docente

Percepción de falta de competencia escrita en el alumnado, desorden de ideas, argumentación insuficiente, discurso narrativo en documentos académicos. Busca una solución al integrar temas de lógica en el programa de su asignatura; de alguna manera establece una relación entre el pensamiento y la producción textual.

Desde la perspectiva del alumno

Delimitación del mensaje para construirlo (saber qué decir) y cómo decirlo. Falta de comprensión en la lectura y, al no tener esta base, no tener posibilidad de escribir, acompañamiento insuficiente por parte del docente.

Como alternativa de resolución realizan diversas estrategias de comprensión lectora y escritura, centradas principalmente en la revisión del texto

**Pregunta de indagación 8.** *¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual?*

Desde la perspectiva del docente

Reconocimiento de figura de autoridad como un aspecto relevante del profesional de la pedagogía. Su discurso hablado, el cuidado de su vocabulario, claridad en su expresión oral, fundamento en su producción escrita e incluso, atención a su arreglo personal, deben ofrecer una imagen adecuada del profesional educativo.

Desde la perspectiva del alumno

Legitimación o valoración positiva de la figura de autoridad docente Y del planteamiento de ser ellos mismos figura de autoridad como profesionales. Frente a correcciones de contenido o forma en sus presentaciones, solicita espontáneamente un espacio para corregir lo indicado. Reciben propositivamente la corrección para su mejora. Destaca el hecho quien la participación continua sea un grupo de estudiantes el que constantemente interviene.

**Pregunta de indagación 9.** *¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual?*

Desde la perspectiva del docente

Solidez conceptual, adquisición del sistema formal de escritura académica, autoconcepto profesional consolidado (*ethos* profesional), valoración de la memoria histórica para comprender los fenómenos y problemas educativos actuales.

Desde la perspectiva del alumno

Si bien el estudiante no manifiesta la percepción de una relación directa entre el profesional y los retos de comunicación escrita en su desempeño, si valora positivamente el valor ético de la profesión en que se está formando.

**Pregunta de indagación 10.** *¿Son comparables estas competencias con el perfil profesional que, en la actualidad, se demanda de los profesionales de la educación?*

Desde la perspectiva del docente

En perspectiva del docente los saberes movilizados en el aula conducen a la formación del pensamiento crítico que les permita comprender las propuestas educativas de los distintos autores, así como tener en proponer soluciones y análisis adecuadas con el perfil profesional de pedagogo.

Desde la perspectiva del alumno

En algunos estudiantes no se observa claridad de las funciones que desempeño pedagogo; por otra parte, algunas expresiones del alumnado valoran positivamente la identidad y actividades de este profesional, según lo comentado por la docente y sus experiencias en relación con este especialista al que aspiran.

Desde las evidencias que hasta aquí se han expuesto es posible confirmar la relación entre creencias y prácticas, entre escritura y aprendizaje, y entre aprendizaje y competencias profesionales. Desde el discurso individual cada uno de los participantes actúa en consonancia con su propio marco axiológico, emocional y de conocimientos. Desde la perspectiva de un ambiente de aprendizaje centrado en el alumnado y las actividades en que moviliza distintos saberes se observa que el ambiente de esta aula mantiene un énfasis centrado en los contenidos. Esta postura fortalece una competencia específica del profesional educativo pero deja sin resolver la aplicación de dichos contenidos para interpretar y actuar en una situación concreta. Ha dicho el *qué*, pero no ha dicho el *cómo*.

# Capítulo 6

## Trabajo de campo y recolección de datos en la segunda etapa de la fase exploratoria (en España)

### Presentación de capítulo

El presente capítulo describe la segunda etapa de indagación exploratoria en el marco de la investigación global. Como se recordará, el objeto de estudio de nuestro interés ha sido abordado en dos etapas que conforman esta investigación: una exploratoria y una experimental descriptiva. La fase exploratoria, a su vez, fue dividida en dos partes: una en México y otra en España. El capítulo antecedente describió cada uno de los instrumentos utilizados para obtener la perspectiva de docente y alumnos en relación con las prácticas de escritura académica como generadoras de aprendizaje en una asignatura de formación inicial del profesional de la educación. De igual manera, en el desarrollo del presente capítulo, se expone lo referente al trabajo exploratorio en el contexto de España y el trabajo organizado en torno a la producción de textos escritos del alumnado. Nuestros objetivos y metodología no cambian, únicamente el contexto de indagación.

Como en el capítulo previo, en éste se pretende conformar una visión global de las perspectivas y tipos de prácticas que los protagonistas —docente y alumnado— asumen y comparten en torno a la escritura de formación académica. Se busca comprender e interpretar la relación que se establece entre los procesos de escritura y aprendizaje disciplinar, así como el sentido de la producción de textos escritos en el ámbito académico y, con ello, dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura? ¿Qué tipo de prácticas de escritura



están presentes? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción? ¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas? ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve? ¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura? ¿Se ponen en común las distintas producciones? ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? ¿Son semejantes estas competencias con el perfil profesional que, en la actualidad, se demanda de los profesionales de la educación? En síntesis, esta fase exploratoria busca responder a la pregunta: ¿Qué ocurre en el aula?

La elección de un segundo contexto de exploración no responde a un propósito comparativo sino comprensivo de la diversidad. Es decir, se busca ahondar la mirada en nuestro objeto de estudio y reconocer la complejidad de elementos y perspectivas en torno a éste. Evidentemente dos aulas universitarias no pueden ser representativas del universo de éstas, pero de cierta manera sí nos permiten reunir aspectos analíticos suficientes que soporten el análisis de muestras mucho más amplias.

A diferencia del trabajo de campo realizado en el contexto mexicano en el que la investigadora realizó una observación participante a lo largo de un semestre escolar, en este contexto español la recolección de datos fue puntual y centrada en tres instrumentos específicos que se exponen en la siguiente tabla:

Inciso	Informante	Instrumento	Objetivos de indagación
6.1	Alumno	Registro específico	Análisis del discurso explícito de los estudiantes, en relación con la metodología de curso y los procesos de escritura para resolver tareas de aprendizaje disciplinar: ideas, emociones y acciones presentes.
6.2.	Docente	Entrevista semi-estructurada	Identificar la conceptualización del docente sobre escritura, disciplina, asignatura y ámbito profesional.
6.3	Docente	Análisis documental	Registrar elementos presentes, que incidan en la producción de textos escritos, a partir del análisis de las Guías docentes que orientan las prácticas de asignatura.

**Tabla 6.1.** Técnicas de recolección de información en la segunda etapa de la fase exploratoria (en España). *Fuente.* Elaboración propia.

El tratamiento de la información obtenida a través de las estrategias e instrumentos señalados, se sometió al mismo procedimiento de análisis que el de la fase antecedente; es decir, la información se redujo a segmentos mínimos dotados de significado relevante para la investigación, utilizando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) asentado en los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En dicho método, se sigue un proceso básico de análisis:

- a) Comparación de incidentes que permitan encontrar unidades de sentido, a las que se les asignan códigos que los representan.
- b) Agrupación de dichos códigos en categorías una vez identificadas sus semejanzas conceptuales (Strauss & Corbin, 2002) o temas recurrentes (Sirvent, 2004).
- c) Conceptualización teórica, a partir de la integración y descripción de las categorías, sus propiedades y la exploración de sus interrelaciones.
- d) Escritura de la teoría que integra y registra coherentemente en informes los alcances de la investigación desde conceptos y formulaciones que han emergido de los datos empíricos.

La exposición de los resultados, para cada una de las estrategias de recolección de datos y su posterior análisis, se organizó siguiendo la estructura general de presentación de informe cualitativo de Sampieri et al. (2010), donde se describen e integran los siguientes apartados: Resumen; Cuerpo del documento (análisis, resultados y discusión).

Comencemos así con la descripción del trabajo de campo, recolección y análisis de la primera etapa, referida únicamente a los datos obtenidos en España.

## **6. 1. Perspectiva del alumno: registro escrito de opinión sobre la metodología del curso**

Creo que esta asignatura ha tenido una triple vertiente: presentar y desarrollar unos contenidos específicos [...], desarrollar habilidades personales para poder trabajar de forma efectiva en equipo y en pareja, y desarrollar de forma individual un espíritu crítico.

(OPI\_AO1-L10)<sup>1</sup>

### **6. 1. 1. RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE REGISTRO ESCRITO DE OPINIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA DEL CURSO**

En coherencia con el proceso de recolección y análisis de datos llevados a cabo en la etapa antecedente en México, en esta muestra de España se procuró documentar la perspectiva del alumno respecto de su experiencia de escritura en procesos de aprendizaje. Para ello se acudió a registros escritos específicos del alumno, como instrumentos valiosos por su información de primera mano. Si bien, los registros de documentos y materiales pueden ser obtenidos en la revisión de archivos personales o públicos, existe también la posibilidad de solicitar al informante la generación de dicho material con fines de estudio (como fue la petición expresa de pedir a los estudiantes la elaboración de un cómic). En este caso, se solicitó a los alumnos una opinión escrita sobre la metodología y resultados de uno de sus cursos.

La información se recolectó una vez que este grupo hubo concluido su asignatura “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”, de tal suerte que el comentario expresado ofreció una perspectiva de su experiencia global. En este sentido, se observa una coincidencia en dos categorías emergentes de esta muestra en relación con la

---

<sup>1</sup> OPI\_AO1-L10= Opinión alumno 01-Línea 10. (Según el etiquetado de los registros de este instrumento).

muestra mexicana, a saber: *Ideas respecto del proceso de escritura* y *Contextos de escritura*. Evidentemente las subcategorías fueron diferentes en tanto que esta información alude a un curso completo y no a una asignación específica como fue en el caso mexicano. De manera adicional este alumnado español informó acerca de Procesos de escritura asociados a la comprensión de contenidos; Desarrollo de competencias personales asociadas a procesos de escritura; Reconocimiento de la diversidad y el trabajo en equipo; Prácticas de escritura en relación con identidad y competencias profesionales; y, Desarrollo de pensamiento crítico.

En su totalidad, estos estudiantes valoran positivamente su experiencia de escritura, especialmente porque ésta fue solicitada para propósitos concretos en contextos reales (entrevista a docentes, informes de visita a centros escolares, entre otros). Paralelamente, estas producciones se llevaron a cabo de manera individual, en pareja y por el claustro, siendo la principal dificultad expresada la referente a llegar a acuerdos y toma de decisiones conjuntas para su resolución cuando las producciones escritas eran elaboradas en pareja. De manera generalizada valoran la metodología orientada a encontrar la teoría para explicar la práctica como un factor central para la ejecución de las tareas de escritura en el marco de la asignatura; asimismo reconocen la importancia del acompañamiento docente pues ante la novedad de trabajar con esta metodología, lo que en un principio era desconcierto poco a poco fue convirtiéndose en una disfrutable manera de aprender.

## **6. 1. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS A TRAVÉS DEL REGISTRO ESCRITO DE OPINIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA DEL CURSO (FE-ESP)**

La inmersión a un contexto particular permite comprender las interacciones que ahí se producen. Los instrumentos aplicados en la etapa antecedente, nos ofrecieron una mirada de ello. De dicha experiencia surgen nuevas interrogantes para explorar cómo es y se manifiesta esta práctica en otros contextos, en un entorno donde la interacción entre los participantes sea distinta a la analizada. ¿Se llevaran a cabo distintos procesos de escritura orientados al aprendizaje o estos mantendrán cierta tendencia sin importar el tipo de interacción? Evidentemente podemos inferir que la interacción y los procesos en torno la producción de textos escritos serán diferentes, pero, ¿a qué conducen? ¿Qué competencias

ponen en juego? Es así como la segunda etapa de la fase indagatoria puso su mirada en un aula de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), dentro del programa de Grado de Maestro de primaria y la asignatura de primer semestre “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”.

### **6. 1. 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN A TRAVÉS DEL REGISTRO ESCRITO DE OPINIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA DEL CURSO (FE-ESP)**

En análisis previos se ha comentado la imposibilidad de acceder al mundo interno del estudiante para comprenderlo como una limitante de la que el investigador parte en todo momento. De ahí que éste busque instrumentos que le permitan obtener la información requerida. Para esta etapa exploratoria en su segunda etapa (en España) se consideró pertinente como fuente de recogida de datos al registro escrito en tanto que se considera que éste proporciona de manera directa información útil al investigador sobre el objeto estudiado. La necesidad de conocer la perspectiva del alumnado en relación con las prácticas de escritura en contextos de aprendizaje, nos conduce a plantear dos objetivos esenciales de indagación:

- ¿Qué papel desempeñan los procesos de escritura en el marco de esta propuesta metodológica de asignatura?
- ¿Qué aspectos son valorados por el estudiante de manera positiva en relación con el aprendizaje de la asignatura?

Para dar respuesta a ello, una vez que hubo terminado el curso se solicitó a los estudiantes un breve texto en el que respondieran a tres planteamientos:

1. Breve texto escrito entre los integrantes de la pareja pedagógica para expresar cómo ha sido la experiencia de trabajar juntas en esta asignatura (es decir, se produce un solo texto).
2. Breve texto escrito por cada integrante de la pareja pedagógica en el que se reflejen las propias apreciaciones sobre los temas, aspectos, etc (contenidos) tratados en esta asignatura (es decir, se producen dos textos, uno por cada integrante de la pareja).

3. Una foto de los o las integrantes de la pareja cuya imagen resulte significativa en el contexto de esta asignatura, ya sea por los contenidos conocidos, los trabajos realizados, etc. (Ver Anexo 21. Transcripciones de opiniones de alumnos)

#### **6. 1. 4. ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN EL ANÁLISIS DEL REGISTRO ESCRITO DE OPINIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA DEL CURSO. LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS. (FE-ESP)**

A lo largo del proceso de segmentación se procuró que la identificación de aspectos ocurriera en modo uniforme y se respetó la definición de “unidad de análisis” por la cual se buscan los segmentos, que poseen la información mínima con significado y que no se puede descomponer. Se procuró también que la uniformidad en la identificación de los aspectos ocurriera en cuanto al nivel de abstracción para la conceptualización de los mismos. (Ver Anexo 22. Aspectos temáticos generados en el software de análisis cualitativos MAXQDA, 12).

Núm.	Aspecto temático
1.	Sentirse motivado
2.	Valoración personal de dificultad y menor esfuerzo puesto
3.	Valoración positiva del trabajo en “pareja pedagógica”
4.	Géneros textuales que se escriben: entrevista
5.	Géneros textuales que se escriben: dossier
6.	Valoración de haber cumplido todos los objetivos del programa
7.	Buscar la teoría mediante la práctica
8.	Actividades: entrevista a profesores
9.	Aprendizajes del curso: cuestionar el porqué de las cosas
10.	Aprendizajes en la lectura: relacionar contenido con la realidad
11.	Aprendizajes del curso: adquisición de contenidos
12.	Aprendizajes del curso: autonomía
13.	Aprendizajes del curso: comprensión del objeto de estudio
14.	Aprendizajes del curso: comunicación con la “pareja pedagógica” y grupo
15.	Aprendizaje: curiosidad
16.	Aprendizaje del curso: desarrollo del pensamiento crítico

Núm.	Aspecto temático
17.	Aprendizajes del curso: habilidades personales para trabajo en equipo
18.	Aprendizajes del curso: reconocimiento de la diversidad
19.	Aprendizaje del curso: resolución de conflictos, discrepancia
20.	Trabajo colaborativo
21.	Uso de contenidos para entender el contexto real
22.	Conceptos de recursos significativos para el alumno
23.	Conceptualización del error
24.	Conciencia de competencias personales presentes
25.	Conciencia de contenido y actividad consecuente
26.	Crítica de metodología: apuntes y examen
27.	Empatía con pareja pedagógica: rasgos comunes
28.	Experimentar metodología recomendada
29.	Metodología diferente a las demás
30.	Metodología: diversidad de contextos de aprendizaje
31.	Motivación: Buena nota en el curso anterior
32.	Motivación: cambiar y mejorar
33.	Se nos debe enseñar lo que vamos a practicar: contenidos
34.	Valoración de sinsentido al inicio que cambia en el desarrollo
35.	Valoración positiva de dedicación del docente
36.	Valoración positiva de los textos leídos
37.	Valoración positiva de visita al centro escolar
38.	Valoración positiva del esfuerzo y el aprendizaje logrado
39.	Vínculo con lo profesional: reconocer marco legal
40.	Vínculo con lo profesional: reconocer finalidad profesión

**Tabla 6.2.** Aspectos temáticos emergentes en el registro escrito por alumnos sobre su curso.

*Fuente.* Elaboración propia.

### 6. 1. 5. SATURACIÓN DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS

El proceso de saturación de los aspectos temáticos se realizó en este instrumento para garantizar la validez de los datos analizados. Sampieri (2005) señala que “cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirman lo que sea fundamentado” (pág. 459) se ha conseguido la saturación.

Aspectos temáticos en las transcripciones del registro de los alumnos (1-20)																				
Registro/AT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
OPI_A01	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OPI_A02		+		+	+	+	+		+	+		+	+		+		+	+		+
OPI_A03	+		+	+		+		+	+		+	+		+		+	+		+	+
OPI_A04	+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		+		+	+	
OPI_A05			+		+	+		+	+	+		+			+	+		+	+	+
OPI_A06		+	+	+			+	+		+		+	+		+		+	+		
OPI_A07	+	+		+			+		+	+	+	+		+			+		+	+
OPI_A08	+			+	+			+		+						+			+	+
OPI_A09		+	+				+		+		+	+	+		+	+		+		

**Tabla 6. 3.** Saturación de los aspectos temáticos identificados en los registros de alumnos.

*Fuente.* Elaboración propia. (OPI\_A=Opinión alumno) Primera parte.

Aspectos temáticos en las transcripciones del registro de los alumnos (21-40)																				
Registro/AT	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
OPI_A01	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+									
OPI_A02		+		+	+	+		+	+		+	+	+	+	+					
OPI_A03	+		+	+		+	+	+		+		+		+		+	+			
OPI_A04		+	+	+		+	+		+	+		+	+	+	+	+		+	+	
OPI_A05	+		+		+		+	+		+	+	+		+		+	+	+		+
OPI_A06		+		+		+					+		+		+		+	+	+	+
OPI_A07	+		+	+	+	+		+		+	+		+		+		+		+	+
OPI_A08		+			+	+			+	+		+	+		+	+		+	+	
OPI_A09	+		+	+	+		+	+	+		+	+		+			+	+		+

**Tabla 6. 3.** Saturación de los aspectos temáticos identificados en los registros de alumnos.

*Fuente.* Elaboración propia. (OPI\_A=Opinión alumno) Segunda parte.

### 6. 1. 6. EL PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS. LA RECOMPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este proceso de recomposición de la información implica recuperar los aspectos temáticos para conformar las categorías. Berg (2004) recomienda considerar al menos tres ejemplos de unidad de análisis para ser contenidas en las categorías y subcategorías. Esto no implica la transcripción del aspecto temático, sino la organización de éstos y los aspectos que lo componen para poder configurar una categoría. La tabla 6.4 recoge las categorías y subcategorías emergentes en este instrumento:



Categoría	Subcategoría
<b>A. Contextos de aprendizaje y escritura (interacción)</b>	Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado
	Trabajo grupal tutorizado
	Prácticas en pareja pedagógica
	Trabajo/estudio autogestionado
<b>B. Procesos de escritura asociados a la comprensión de contenidos</b>	Diversidad de contextos de interacción para el aprendizaje
	Significatividad de conceptos, comparaciones, relaciones
	Establecimiento de relación entre lecturas
	Diversidad de géneros textuales escritos
<b>C. Buscar la teoría en la práctica</b>	Novedad en la metodología del curso
	Interpretación de la realidad
	Error y aprendizaje
<b>D. Competencias personales</b>	Reconocimiento de la diversidad
	Resolución de conflictos y discrepancias
	Trabajo colaborativo
	Autorregulación
	Pensamiento crítico
<b>E. Competencias profesionales</b>	Reconocer finalidad y funciones de la profesión
	Reconocer marco legal de la profesión
	Reconocer emociones y valores personales asociados a la profesión

**Tabla 6. 4.** Categorías y subcategorías emergentes del registro escrito de valoración del curso. Perspectiva del alumnado. Fase exploratoria (en España). *Fuente.* Elaboración propia.

### 6.1.7. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Se presentan a continuación las definiciones elaboradas para las categorías emergentes, originadas en el análisis. Como se ha expuesto en instrumentos antecedentes, junto con la definición de la categoría y la subcategoría se incluirá un cita textual del informante para dar sustento a lo descrito.

### *Categoría A.* **Contextos de aprendizaje y escritura (interacción)**

Se refiere a la interacción provocada en el aula o fuera de ella para acercar al conocimiento o para la elaboración de actividades o de las prácticas. Alude a las modalidades en que se organiza el trabajo en el aula.

#### Subcategoría A1.      **Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado**

Los estudiantes valoran positivamente la conducción del curso a cargo del docente, no solamente porque éste les presenta o aclara la parte conceptual y orienta en las actividades prácticas sino porque, además, les transmite una certeza de apoyo que ellos aprecian.

*[...]Pero ahí estaba nuestra profesora, nuestra guía, la cual nos facilita todo tipo de información y apoyo. (OPI\_AO4-05).*

#### Subcategoría A2.      **Trabajo grupal tutorizado**

Comprende la resolución de participación del alumnado en pequeño grupo (formado por 2 ó 3 parejas pedagógicas). Esta opción metodológica posibilita: el intercambio de información que posee cada miembro del grupo y su puesta en común; el desarrollo de hábitos para la comprensión de problemas complejos; la generación de hipótesis de trabajo para su resolución, y la verificación de las alternativas propuestas. La comunicación adquiere un papel fundamental en esta modalidad de trabajo.

*[...]Y esto último es lo que hemos puesto en marcha las clases de esta asignatura, cada viernes, en cada claustro, al llegar a ponernos todas de acuerdo para que todo funcione aportando cada una nuestro granito de arena. Por todo ello es por lo que pensamos que es una metodología que requiere implicación continua por parte de la pareja y de los/las integrantes del claustro, y que si no existe comunicación y algo de compenetración entre ellos/as es imposible que el trabajo funcione. (OPI\_AO4-05).*

*[...]En definitiva, los aspectos que hemos aprendido a lo largo de esta asignatura han sido numerosos, pero creo que lo más destacable de esta ha sido la forma de trabajar, siempre enfocada de forma práctica y trabajando en equipo, bien sea en pareja pedagógica, pasando del trabajo individual al trabajo en pareja, o bien sea en este pequeño grupo que formábamos en las sesiones de claustro. (OPI\_AO5).*

#### Subcategoría A3.      **Prácticas en pareja pedagógica**

La organización de clase en la que cada estudiante comparte actividades y prácticas con una “pareja pedagógica” les planteó un reto a los estudiantes. Éstos valoran esta experiencia como difícil inicialmente por la necesidad de llegar a acuerdos conjuntos, pero muy enriquecedora por compartir y comprender los motivos del otro y los propios.

*[...]Después de trabajar un año así, creemos que es la mejor opción posible porque hemos aprendido mucho, ya no sólo de la signatura en sí, sino de nuestra compañera y de nuestras propias capacidades.(OPI\_AO8).*

*[...]Aunque si es verdad que en algunas ocasiones (como puede ser en la elaboración de la práctica 2-3) nos costó decidir el rumbo que queríamos que tomase la actividad, y eso se vio reflejado en los resultados de la misma. [...] Pero después de reunirnos de nuevo y volviendo a plantearnos los aspectos y objetivos de la práctica, creemos que hemos llegado a las conclusiones adecuadas. (OPI\_AO5)*

#### **Subcategoría A4. Trabajo/estudio autogestionado**

La organización de clase y las solicitudes de actividades plantean al estudiante la certeza del apoyo docente; al mismo tiempo promueven que sea él mismo (o la pareja) la que vaya gestionando su tiempo y trabajo. Los estudiantes valoran positivamente la conciencia de sus propias competencias benéficas al trabajo o estudio.

*[...]Y, además, algo que creemos que es uno de nuestros puntos fuertes como pareja pedagógica y que nos caracteriza a las dos es nuestra creatividad. Esto ha permitido que desarrollemos estrategias y herramientas nuevas en común y así haya surgido ideas continuas y de lo más variadas. (OPI\_AO4-05).*

#### ***Categoría B. Procesos de escritura asociados a la comprensión de contenidos***

Atendiendo a las características de la asignatura, se organizan distintas guías de actividades para ser resueltas en contextos de aprendizaje grupal y en pareja pedagógica, si bien, como se ha visto en la categoría anterior, algunas de ellas requieren ser resueltas individualmente. La interacción de aprendizaje se replica en la interacción de prácticas de escritura orientadas a la exploración, comprensión o aplicación de contenidos.

#### **Subcategoría B1. Diversidad de contextos de interacción para el aprendizaje**

La diversidad de contextos de aprendizaje permite la riqueza de interacción y ello, es valorado positivamente por los estudiantes.

*[...]Según han ido pasando las clases y el desarrollo de este dossier con las distintas prácticas y sesiones de claustro, me he ido dando cuenta de que es necesario fomentar el trabajo en equipo, que a su vez implica el desarrollo de una serie de valores o habilidades como pueden ser aprender a ponernos de acuerdo entre los integrantes del grupo o pareja para tomar las distintas decisiones, aprender a trabajar con menos flexibilidad en tiempos y formas, pero desarrollando una mayor flexibilidad a la hora de tener que aceptar otras ideas diferentes, y asumir responsabilidades dentro del equipo, lo cual nos será de gran utilidad cuando tengamos que trabajar en un colegio como docentes y ponernos de acuerdo con otros profesores con los que, quizá, no compartamos las mismas ideas con metodologías. (OPI\_AO8).*

**Subcategoría B2.**      **Significatividad de conceptos, comparaciones, relaciones**

En el proceso de lectura individual, discusión de textos grupal o participación en las distintas prácticas, los estudiantes manifiestan la relevancia que adquiere para ellos la comprensión de conceptos claves en su formación profesional, mismos que según indican, han venido usando sin conocer necesariamente su significado e implicaciones. Los materiales leídos tienen una relación directa con aspectos de contextos reales.

*[...] Al principio pensaba que leer tanto artículo no serviría de nada, como ocurre en otras clases. Pero pienso que esos escritos se focalizaban en aspectos muy concretos y muy relevantes y que, si no los hubiéramos llegado a trabajar, a lo mejor no nos hubiéramos percatado de las diferencias que existen en las organizaciones a la hora de hablar y entender el liderazgo, las culturas de poder o la autogestión, entre otras cosas. (OPI\_AO1).*

*[...] “Organización y gestión de instituciones educativas y programas educativos”, ha sido una asignatura que nos ha enseñado los modelos institucionales (remontándonos a los orígenes de éstas), nos ha hecho reflexionar acerca de lo que entendemos por liderazgo y lo que verdaderamente significa, nos ha inculcado el concepto de liderazgo distribuido y de lo que éste implica, nos ha hecho darnos cuenta de que unidad didáctica y proyecto de trabajo no son lo mismo. (OPI\_AO5).*

**Subcategoría B3.**      **Establecimiento de relación entre lecturas**

Además del análisis de conceptos y ejemplificación de estos en contextos reales, se informa de una práctica en torno a la lectura: la relación de conceptos relevantes entre los materiales leídos. Es decir, se realiza una lectura espiralada según aspectos identificados en el estudio o en las prácticas.

*[...] Este hecho a la ahora de leer el material facilitado por la profesora nos ha repercutido de manera positiva, sobre todo para la extracción de ideas y de conclusiones, como la relación entre los distintos materiales. (OPI\_AO5).*

**Subcategoría B4.**      **Diversidad de géneros textuales escritos**

Las prácticas de escritura solicitadas al estudiante son diversas tanto en su tipología como en su finalidad. La escritura es una constante en el registro cotidiano de acuerdos o bien, en el desarrollo de múltiples prácticas (entrevistas, informe, dossier, entre otros).

*[...] Para profundizar en estos cambios y aportar una perspectiva real de lo que está pasando, hemos podido realizar varias entrevistas a distintos tipos de profesorado, observando de esta forma la gran diversidad de opiniones que existen en nuestro sistema educativo. (OPI\_AO3).*

### *Categoría C.* **Buscar la teoría en la práctica**

Esta categoría surge *in vivo*, es decir, es el nombre literal según lo expresado por los informantes. “Buscar la teoría en la práctica” es una expresión recurrente entre éstos para referirse a las acciones orientadas a ejemplificar en contextos reales aquellos conceptos que son leídos o estudiados en el aula. Se percibe una valoración positiva de esta actividad, pues según expresan, esto les permite utilizar los conceptos vistos en los textos fuente para interpretar contextos reales de desempeño profesional.

#### Subcategoría C1.      **Novedad en la metodología del curso**

Los estudiantes refieren la novedad que les supuso el trabajo con esta metodología, la cual consideran positiva y efectiva para el logro de distintos aprendizajes. Para los alumnos que habían cursado en el semestre anterior, la metodología no les sorprende pero sí les agrada y de ahí que eligen nuevamente cursar con la misma docente.

*[...]En primer, lugar decir que para mí la asignatura ha supuesto una novedad al trabajar con contenidos, metodologías y objetivos que a lo largo de la ESO y bachillerato no había abordado. (OPI\_AO7).*

*[...] En el primer cuatrimestre, sobre todo al inicio, me costaba imaginar cómo iba ser capaz de aprender realmente de esta manera, con la mayoría del trabajo en equipo, con mi pareja pedagógica o con el claustro, sin lecciones magistrales o ejercicios más mecánicos, pues venía de un colegio y un instituto en el que el aprendizaje se basaba en eso y en el trabajo individual, por lo que esta nueva situación chocaba bastante con mi experiencia. (OPI\_AO8).*

*[...]Pienso que la metodología empleada ha sido la adecuada, ya que hemos sido nosotros los que hemos investigado y acudido a las aulas en busca de los contenidos del asignatura, de la mejor forma posible: “buscando la teoría mediante la práctica”.(OPI\_AO7).*

#### Subcategoría C2.      **Interpretación de la realidad**

Esta subcategoría se refiere a la interpretación de la realidad que los estudiantes realizan a partir de los contenidos abordados en el aula; no se busca una constatación de conceptos únicamente, sino una valoración que incluya la proyección de medidas para su perfeccionamiento.

*[...]En esta asignatura he aprendido —y ya no sólo desde el pupitre, sino contemplando la vida real gracias a las visitas a los centros— los diferentes tipos de organización que hay y cuál se asemeja más a una*

*educación de calidad –como vimos en el artículo sobre los distintos tipos de culturas–, además de apreciar las ventajas de un liderazgo compartido.(OPI\_AO2-03).*

*[...] Con los materiales que hemos visto y trabajado en clase nos hemos ido acercando a esa realidad y, poco a poco, mientras desarrollamos las competencias necesarias, nos hemos ido dando cuenta (o al menos yo lo he interpretado de esa forma) de que todo lo que ocurre tiene un porque y que no nos podemos contentar con lo que se nos impone.(OPI\_AO1).*

### **Subcategoría C3. Error y aprendizaje**

Esta subcategoría se refiere a la naturalización que se busca del concepto de error en el proceso de aprendizaje.

*[...] Siempre habrá fallos, y de hecho, en varias ocasiones hemos tenido que corregir ciertos puntos de nuestros diferentes trabajos, pero de estos fallos es de los que más se aprende.(OPI\_AO5).*

### **Categoría D. Competencias personales**

Esta categoría considera como diversidad aquellas manifestaciones individuales ante el aprendizaje: cómo aprende el alumnado, diferentes ritmos de aprendizaje, variables contextuales, cómo se relaciona con los demás, entre otros. La posibilidad de reconocer esta cualidad de diversidad en sí mismo y en los demás es altamente apreciada por los estudiantes, pues en ella está la base del trabajo en equipo.

### **Subcategoría D1. Reconocimiento de la diversidad**

El reconocimiento de la diversidad implica asumir que todo punto configura una interpretación y sentido de la realidad que no necesariamente corresponde con el nuestro. Los estudiantes reconocen que esta actividad no es sencilla pero que el trabajo en el aula y toda las prácticas realizadas les permitió aumentar la comprensión de sus propios puntos de vista así como el de sus compañeros.

*Es cierto que hacer dos integrantes no compartimos todo el tiempo las mismas opiniones pero esto nos ha beneficiado considerablemente pues en nuestro futuro trabajo nos enfrentaremos con una diversidad de opiniones muy amplia y debemos aprender tanto a respetar las opiniones de los demás y considerarlas como a defender nuestras ideas y puntos de vista. (OPI\_AO2-03).*

### Subcategoría D2. Resolución de conflictos y discrepancias

Reconocer puntos de vista distintos al nuestro conlleva el reto de lograr equilibrarlos, negociarlos o armonizarlos cuando es necesario tomar acuerdos conjuntos. Esta competencia personal, fue desarrollada por los estudiantes y, según manifiestan, a pesar de haberles resultado un aprendizaje complejo y con altas cuotas de esfuerzo, les reportó un balance global y satisfactorio de su desempeño y de los acuerdos alcanzados.

*... Aunque también es verdad que no siempre has sido color de rosa porque al existir más confianza entre las dos integrantes de la pareja, no nos resultaba difícil (sobretudo al inicio) discrepar en las ideas y contribuciones de la otra, lo que en ciertas ocasiones ha creado alguna tensión, pero nada que no se pudiera solucionar con el diálogo y la empatía. (OPI\_AO4-05).*

*[...] Por lo tanto, para nosotros trabajar juntos ha sido una experiencia bastante fructífera y con la que ambos hemos aprendido del uno del otro. (OPI\_AO6-07).*

### Subcategoría D3. Trabajo colaborativo

El reconocimiento de la diversidad y la resolución de conflictos permiten, a su vez, la posibilidad de un trabajo más colaborativo. Es decir, la organización del trabajo donde el grupo contribuya a un mismo fin, y al mismo tiempo, donde cada uno gestione a sí mismo estos avances.

*[...] Todos los profesores nos dicen que en un futuro, nosotros como maestros tenemos que apostar por una aprendizaje colaborativo y dinámico y creo que esta es una de las asignaturas donde vemos que trabajar de esta manera es posible y da buenos resultados. (OPI\_AO2-03)*

### Subcategoría D4. Autorregulación

La metodología de trabajo colaborativo no implicar delegar las responsabilidades propias al grupo o colectivo; por el contrario, el desarrollo de la autorregulación como competencia personal significa el reconocimiento y autogestión de las propias normas y responsabilidades.

*[...] Como conclusión, me gustaría decir que gracias a la dedicación de la profesora en nuestro aprendizaje, hemos sido capaces de adoptar una responsabilidad y de adquirir unos conocimientos de la vida real que no se nos habían planteado en ningún otro sitio. (OPI\_A03)*

### Subcategoría D5.    Pensamiento crítico

El desarrollo de pensamiento crítico no sólo es fundamental en un contexto como el actual para poder seleccionar información relevante entre un mundo inabarcable de datos disponibles; al mismo tiempo, es una competencia esencial del profesional educativo (para sí mismo y para formar a otros en dicho pensamiento).

*[...] Si queremos formar a las generaciones del futuro, debemos abrir nuestras mentes y cuestionarnos todo lo que ocurre a nuestro alrededor. No vale con acatar fielmente lo que nos viene dado. Tenemos que ser personas con sentido crítico y elaborar una opinión personal acerca de lo que estamos tratando. (OPI\_AO1).*

*[...] Continuando por la línea por la que veníamos trabajando, nos hemos seguido cuestionando acerca del porqué de las cosas: porque se hacen de un modo y no de otro, que intereses puede haber detrás, porque hay matices que no se tienen en consideración o son prácticamente invisibles para la gente. (OPI\_A01).*

## **Categoría E. Competencias profesionales**

### Subcategoría E1.    Reconocer finalidad y funciones de la profesión

La visita a los centros escolares promovidos como parte de las actividades del curso, fueron percibidas satisfactoriamente por el alumnado toda vez que les permitió reconocer su futuro campo de acción y las implicaciones teóricas y prácticas de la profesión.

*[...] Gracias a esto, hemos conseguido aprender como hacer un proyecto educativo —que, al parecer, es el futuro, esperemos, que se nos destina— y las diferencias que hay entre éste y una unidad didáctica —mucho más sistemática—, y por supuesto la importancia de hacer una adecuada transposición didáctica, donde debemos hacer que el objeto de conocimiento —lo que queremos enseñar— pase a hacer objeto de enseñanza —lo que deben aprender—, un elemento fundamental y nuestra tarea como educadores. (OPI\_A03).*

### Subcategoría E2.    Reconocer marco legal de la profesión

Tomar conciencia sobre el marco legal en que se sustenta o al que debe responder la labor docente, resultó un ejercicio valorado positivamente. La normativa no fue abordada como un documento rector externo a la profesión sino como un fundamento que define y permea las prácticas cotidianas de trabajo profesional.

*[...] Me ha aparecido que en esta asignatura hemos conseguido concienciarnos de la dura pero satisfactoria tarea de ser docente y los ámbitos legales de la misma. (OPI\_A06).*

*[...] Además de esto, he de decir que valoro positivamente como se ha planteado la estructura de la visita al colegio porque, en primer lugar, el analizar los aspectos de la LOMCE y elaborar nosotras mismas las*



*preguntas, ha hecho que lo que hemos trabajado adquiriera un mayor sentido y que la finalidad que se persigue responda a una pregunta, que es saber y conocer cuál es el marco legal bajo el que vamos a tener que trabajar y el cual debemos conocer para poder enseñar con calidad educativa (OPI\_A01).*

### **Subcategoría E3. Reconocer emociones y valores personales asociados a la profesión**

Esta subcategoría comprende las referencias a aspectos emocionales que los estudiantes manifestaron en la proyección de su desempeño profesional. Es decir, aquellas ideas o sentimientos positivos o negativos que les despierta la conciencia de su tarea como educadores.

*[...]Ahora bien, si nos preguntaran que qué más nos gusta de nuestra carrera, no sabríamos por dónde empezar, ya que todo influye: la pasión por enseñar, la relación con los alumnos y alumnas, la satisfacción que podemos llegar a sentir cuando vemos que estas personitas pequeñas aprenden día a día gracias a nosotros, la relación con nuestros compañeros y todo lo que podemos lograr juntos, etc. (OPI\_A04-05).*

## **6. 1. 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO REGISTRO DE OPINIÓN**

La perspectiva del alumno y su valoración de la metodología empleada en la asignatura “Organización y gestión de instituciones y programas educativos” ha sido plasmada en el registro escrito que les fue solicitado. Las categorías y subcategorías descritas nos han permitido adentrarnos en la dinámica experimentada en el aula y fuera de ésta. En tal sentido, estamos en posibilidad de responder –a partir de la información hasta el momento obtenida- las dos preguntas iniciales planteadas a este instrumento: ¿Qué papel desempeñan los procesos de escritura en el marco de esta propuesta metodológica de asignatura? ¿Qué aspectos son valorados por el estudiante de manera positiva en relación con el aprendizaje de la asignatura?

*¿Qué papel desempeñan los procesos de escritura en el marco de esta propuesta metodológica de asignatura?*

Las prácticas de escritura en el marco de esta propuesta metodológica adquieren un lugar relevante en tanto su inclusión dinamiza actividades de planeación, análisis, desarrollo, evaluación o exposición de contenidos y opiniones personales, bien sea en contextos de aprendizaje individuales, en pareja, en equipo o grupales. El número de actividades en que

la escritura está presente y las modalidades de interacción en que surge son múltiples y diversas.

Los géneros textuales y fines que se persiguen con la escritura también son diversos y ello produce una novedad metodológica para un porcentaje significativo del alumnado.

La producción escrita puede ser propuesta por el estudiante (como el caso en que ellos plantean las preguntas al texto fuente previo a su lectura) o bien, resultado de un proceso (como las entrevistas realizadas a profesores). La construcción de textos no se concibe como un proceso acabado y cada uno de estos textos está sujeto a mejora o a convertirse en el punto de partida para la construcción de otro.

*¿Qué aspectos son valorados por el estudiante de manera positiva  
en relación con el aprendizaje de la asignatura?*

De manera general, podemos afirmar que tres aspectos son los que prioritariamente valoró el alumnado en esta asignatura: primero, una metodología práctica y vivencial de la teoría; segundo, el desarrollo de habilidades personales y, finalmente, la conciencia de competencias y funciones profesionales.

El carácter vivencial de la teoría en el curso se manifestó en la posibilidad de reconocer en contextos reales aquellos conceptos y contenidos abordados en el aula. La metodología de “encontrar la teoría en la práctica” planteó el reto de que los conceptos no fueran entidades abstractas sino unidades reconocibles que orientan acciones en espacios cotidianos profesionales.

Por lo que se refiere al desarrollo de habilidades personales, éste es un aspecto que expresan en el reconocimiento de sus propios puntos de vista, competencias y retos. Igualmente reconocen la diversidad y la necesidad de resolver conflictos y discrepancias en la toma de decisiones conjuntas. Las actividades propuestas en la asignatura les permitió tomar conciencia de esta diversidad inherente a cualquier grupo humano y la posibilidad de lograr acciones consensuadas y colaborativas.

Finalmente, un aspecto altamente valorado por el alumnado en su formación de este curso fue el referente a tener mayor conocimiento de lo que implica ser educador, tanto en sus funciones, como el marco legal en que se fundamenta esta labor, así como los conceptos propios de la práctica y diversas emociones y satisfacciones que acompañan a esta profesión.

En síntesis, podemos observar una valoración positiva por parte del alumnado en cuanto a la metodología empleada en esta asignatura: la diversidad de contextos de interacción para el aprendizaje, de textos leídos y escritos, y de acciones y prácticas propuestos, fueron el fundamento de una experiencia rica para el aprendizaje y, para el desarrollo de la competencia de comunicación escrita.

## **6. 2. Perspectiva del docente: recolección de datos a través de entrevista semi- estructurada**

Preguntas que guían la selección de estrategias didácticas por parte del docente/educador: ¿Cuál es el contenido que quiero enseñar? ¿Cuál es la actividad de los alumnos que quiero promover? ¿Cuáles son las estrategias que yo pongo en juego para lograr que los alumnos realicen determinadas actividades?

(EDE-L34)

### **6. 2. 1. RESUMEN**

Se observa que los principios que sustentan la práctica de este docente asumen a su asignatura como un espacio que modela las competencias disciplinares y profesionales. Reconoce la diversidad del alumnado y sus interpretaciones frente al conocimiento, y propicia que ésta sea experimentada en sus niveles personales y en su extensión al tratamiento de textos escritos. Si bien reconoce la naturaleza práctica de su asignatura, señala la necesidad de dotarla de contenido y conceptos que son, en esencia, el lente que diferencia a los profesionales de la educación. Cualquier otro especialista, ante el mismo objeto de estudio interpretará relaciones y causas distintas a las del educador. En este sentido, teoría y práctica conforman un binomio indisoluble que el profesional debe incorporar para dar respuesta a un contexto actual.

La información revelada también permite identificar que para este docente no existe separación entre el aprendizaje y el proceso de escritura; antes bien, considera que la producción de textos es un eje transversal de la asignatura.

### **6. 2. 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

La aplicación del presente instrumento —entrevista semi-estructurada— se sitúa en el marco de la primera fase de la investigación —fase exploratoria en España—, y tiene como propósito reconocer y registrar perspectivas de la docente acerca de la escritura académica y su incorporación en el aula con fines de aprendizaje. La aplicación de este instrumento permite una visión de primera mano de la informante, razón por la cual, le consideramos fundamental de entre las estrategias e instrumentos usados en en esa segunda fase de la investigación exploratoria.

Reiteramos la necesidad de observar el objeto de estudio en contextos diferenciados; no es nuestro propósito establecer comparación alguna sino comprender el sentido de acciones en el contexto observado. En esta línea consideramos pertinente poner la mirada en otro contexto complejizando, así como en los aspectos temáticos que puedan emerger de ahí. La investigación cualitativa sigue presentándose como la mejor opción para dar respuesta a nuestro propósito interpretativo, con la intención de recoger información desde distintas perspectivas y posiciones, y en coincidencia con Denzin y Lincoln (1989) que señalan que “cada material empírico o cada método, hace el mundo visible de una forma diferente” (149). Cada uno de los contextos señalados nos aporta información relevante en la comprensión del objeto de estudio.

### **6. 2. 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN EN LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

La entrevista es, por excelencia, la técnica esencial de recolección de información en la metodología comprensiva (cualitativa) en tanto permite el encuentro directo entre el investigador y el sujeto de investigación. La particularidad de esta técnica es que permite acceder a percepciones, creencias y supuestos del entrevistado que, en otras técnicas de recolección no es posible obtener.

Tomando la experiencia de la entrevista realizada en el contexto mexicano, consideramos pertinente tomar como base la misma guía de preguntas para comenzar nuestra conversación con la docente el contexto español. Evidentemente el rumbo de la información derivó en preguntas adicionales que daban cuenta de aspectos temáticos diferentes a los expresados en el nivel antecedente.

En virtud de que la mayoría de los estudios sobre alfabetización o prácticas sociales en la enseñanza hacen énfasis en las prácticas de lectura y no de escritura, no contamos con modelos previos para abordar estas prácticas por lo que, a partir de la bibliografía revisada y de nuestros propios focos de interés, organizamos ejes de indagación sobre los cuales inquirir. Así pues, la entrevista a la docente se formuló a partir de cuatro ejes desde los cuales se orientaron las preguntas particulares:

1. Competencias de escritura presentes
2. Prácticas de escritura presentes
3. Práctica reflexiva en relación con la escritura académica
4. Vínculo de las prácticas de escritura académica con las competencias profesionales

La duración de la entrevista fue en promedio de una hora-hora y media. De esta intervención se realizó la versión transcrita.

#### **6. 2. 4. ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN LA ENTREVISTA.**

##### **LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS**

La recolección de datos a través de un instrumento abierto como la entrevista ofrece un análisis rico en información y en volumen (Sampieri et al., 2010, p. 16), razón por la cual el investigador debe ser muy cauteloso con la información que se considera relevante o no para el caso. Como se ha comentado, tomamos como referente las preguntas previamente planteadas a la docente y hemos incorporado las necesarias según el curso de esta nueva conversación.

Seguido de esto, en el inciso siguiente se identifican algunas unidades significativas de análisis que permien realizar una primera interpretación de corte cualitativo en los datos presentados.

Núm.	Aspectos temáticos
1.	Trabajo del estudiante en pareja
2.	Campo del conocimiento de la carrera de formación
3.	Adquisición del conocimiento en uso
4.	Contexto curricular
5.	Planificación de estrategias didácticas
6.	Escritura en procesos micro
7.	Escritura en procesos macro
8.	Capacidad de trabajo independiente
9.	Contacto con ambientes profesionales
10.	Autogestión del estudiante
11.	Evaluación en distintos momentos
12.	Prácticas grupales
13.	Aprendizaje significativo
14.	Trabajo colaborativo
15.	Diversidad de textos y situaciones
16.	Autorregulación
17.	Escritura en contextos digitales
18.	Prácticas de lectura en contextos no escolares
19.	Conceptualización de lectura
20.	Conceptualización de escritura

**Tabla 6.5.** Aspectos temáticos identificados en la entrevista a docente (España).

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a alumnos

### **6. 2. 5. GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS. LA RECOMPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

La categorización es un momento esencial en el marco de la interpretación cualitativa. La mera exposición de los aspectos o líneas temáticas ofrece un panorama voluminoso y desordenado que limita la comprensión del fenómeno estudiado. Es necesario agrupar temáticamente el material cualitativo en categorías que lo reduzcan y organicen. Esto, siguiendo a Izcarra Palacios (2014), hará posible un análisis más preciso de la información:

Una vez concluido el proceso de categorización de la información, está terminado el armazón del desarrollo del tema. A partir de este momento es cuando se está en disposición de comenzar a redactar el informe de resultados (Izcara Palacios, 2014, p. 62).

En consecuencia, a continuación se expone en la siguiente tabla las categorías y subcategorías derivadas de la agrupación temática de los datos previamente señalados.

Categoría	Subcategoría
<b>A. Escritura en contextos de aprendizaje</b>	Diversidad de contextos de aprendizaje
	Propósitos de escritura
<b>B. Planificación de estrategias didácticas</b>	Con énfasis en contenidos curriculares
	Con énfasis en prácticas e interacción
<b>C. Evaluación de prácticas de escritura</b>	Evaluación continua
	Evaluación de las actividades individuales realizadas en las clases prácticas y los proyectos realizados en equipo
<b>D. Competencias de comunicación lingüística y vínculo con lo profesional</b>	De comunicación lingüística
	De vínculo con lo profesional

**Tabla 6. 6.** Categorías y subcategorías emergentes en entrevista con docente (España) *Fuente:* Elaboración propia.

## 6.2.6. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

### *Categoría A.* **Escritura en contextos de aprendizaje**

Fundamentamos esta categoría con el apoyo de la Guía Didáctica Docente que señala que la organización de contextos de aprendizaje se asienta en la idea de que el conocimiento no consiste en representaciones mentales e individuales, sino en contenidos dentro de lo social, colectivo y externo, en el sentido de que lo que está por aprenderse está en el exterior, “desparramado entre las personas, las actividades y los contextos” (Moll, Tapia & Withmore, 1993 en (Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, pág. 5). Es decir, el conocimiento se posibilita en las negociaciones situadas entre los sujetos; los modos y las posibilidades de conocer y pensar están íntimamente vinculados con las herramientas



culturales y con las situaciones singulares (Brown et al., 1993 en Íbidem). Benítez Sastre & Sobrino Callejo apuntan que en la búsqueda

[...]que el alumnado se pueda contactar con algunas situaciones singulares dentro del ejercicio de, respectivamente, la profesión de maestro y de educador social, se diseñan propuestas de enseñanza en las que el alumnado pueda intervenir e iniciarse en los rituales, discursos y prácticas del campo disciplinar de la Organización y Gestión institucional, y participar en actividades a través de las cuales se introduzca en el sentido de que se le puede dar a dicha disciplina. (Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, pág. 5)

#### Subcategoría A1.      **Diversidad de contextos de aprendizaje**

Se refiere a los contextos de interacción que son promovidos por la docente en la planificación global del curso. Plantea el trabajo individual y lo va alternando con modalidades diversas de relación.

La docente refiere esta noción en su entrevista cuando expresa:

*Se organizan distintos contextos de aprendizaje y los chicos cuentan con una pareja pedagógica con la que comparten y trabajan a lo largo de todo el curso; esto es, tener espacios de habla y de escucha. De exponer lo que uno piensa, pero también convivir naturalmente con lo que piensan los demás, reconociendo la existencia. (EDE-P3)*

#### Subcategoría A2.      **Propósitos de escritura**

Se refiere a los propósitos que la docente asigna a las tareas de escritura. Éstas, como fue visto, se abordan en contextos micro y macro: en propósitos sencillos de intercambio, escritura de preguntas, registro de datos o bien, en contextos macro para el desarrollo de proyectos, registro de clase:

*Escriben diversos textos con distintos propósitos. Escriben para registrar datos y conceptos extraídos de una lectura, escriben preguntas para formular a sus compañeros, escriben las respectivas contestaciones, escriben instrucciones pensando en que van a publicar en una revista, registran los datos de su observación en el centro escolar. En fin. Hay un trabajo intenso en clase de conectar la escritura con la comunicación oral y con la interacción entre los chicos. (EDE-P3)*

### *Categoría B.* **Planificación de estrategias didácticas**

Esta categoría señala la pertinencia de organizar prácticas de enseñanza que, entre otras posibilidades, propongan evaluar, planificar y actuar responsablemente, identificando en las situaciones-problemas los síntomas, las raíces, y las posibles soluciones entre varias opciones y atendiendo a los diferentes intereses que guían determinadas soluciones:

*Pienso que hay ejes o claves que uno como docente debe considerar: ¿Cuáles son las preguntas que me guían en la selección de estrategias didácticas? ¿Cuál es el contenido que quiero enseñar? ¿Cuál es la actividad de los alumnos que quiero promover? ¿Cuáles son las estrategias que yo pongo en juego para lograr que los alumnos realicen determinadas actividades? (EDE-P5)*

Las subcategorías que se mencionan en este sentido son dos: por un lado, planificación de estrategias didácticas con énfasis en contenidos curriculares y, por otro lado, con énfasis en prácticas de interacción.

### *Categoría C.* **Evaluación de prácticas de escritura**

Esta categoría señala la consideración de que una evaluación es mejor cuanto más se parece a las situaciones de aprendizaje. De tal modo que el acto de aprendizaje proporcione criterios de evaluación y, al mismo tiempo, cada evaluación ayude a los alumnos a aprender a adquirir más conocimiento:

*Se considera la realización de evaluación continua, evaluación de las actividades individuales realizadas en las clases prácticas y los proyectos realizados en equipo, y la realización de pruebas de respuesta corta, de desarrollo, orales, trabajos y proyectos y pruebas de ejecución de tareas sobre los contenidos teórico-prácticos. (EDE-P15)*

### *Categoría D.* **Competencias de comunicación lingüística y vínculo con lo profesional**

Se definen todas las competencias que tienen que ver con el desarrollo de la comunicación lingüística y con el desarrollo profesional. La docente considera que la perspectiva competencial en la universidad requiere el empleo de metodologías de enseñanza capaces de vincular el mundo académico con el profesional, con el fin de generar escenarios de aprendizaje en los que estudiantes y docentes sean llamados a participar por igual:

*Sí, por supuesto. Aunque busco que el aprendizaje los chicos adquiriera autonomía y se regulen a sí mismos, necesitan de un acompañamiento. De hecho este acompañamiento no se hace exclusivamente en la escritura, sino en todas las fases de la enseñanza.*

*También es importante que en el grupo todos nos acompañemos, es decir, si los textos son producidos en un marco colectivo deben ser puestos en común ahí también y toda la comunidad participa del mejoramiento del texto. (EDE-P5)*

En esta propuesta, las competencias de comunicación lingüística y aquellas orientadas al ámbito profesional, no están separadas ni se estudian como aspectos completamente independientes; antes bien, se considera que son dos caras de una misma moneda, pues en tanto que el desarrollo de la competencia lingüística aumenta su comprensión y su posibilidad de incidir en el ámbito profesional, el desarrollo de competencias profesionales se respalda y expresa con las competencias lingüísticas expandidas.

#### **6. 2. 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

El concepto del contexto de aprendizaje, que en esta experiencia se toma como concepto central para planificar el curso, ofrece múltiples posibilidades de ejercicio y análisis sobre organizaciones diversas y tipos de interacción que pueden promoverse para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Es decir, enseñar para desarrollar competencias implica, en este contexto, enseñar en la acción para el desempeño de acciones profesionales futuras. La planificación del curso fomenta las prácticas de enseñanza que, entre otras posibilidades, propongan evaluar, planificar y actuar responsablemente, identificando en las situaciones-problemas los síntomas, las raíces, y las posibles soluciones entre varias opciones y atendiendo a los diferentes intereses que guían determinadas soluciones (Fien, 2003).

La interacción atraviesa cada una de las actividades de aprendizaje; en ellas resulta fundamental el papel que ejerce la producción de textos escritos ya que se convierte en una herramienta individual y en interacción con los demás para organizar el pensamiento, para registrar datos y para comunicarlos. Es decir, se ejerce la función episistémica de la escritura en interacción con el otro.

### **6.3. Perspectiva del docente: recolección de datos a través de análisis documental de Guía didácticas del docente**

Enseñar para desarrollar competencias implica, en este contexto, enseñar en la acción para el desempeño de acciones profesionales futuras.

(GDD-P1)<sup>1</sup>

#### **6.3.1 RESUMEN DE LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE GUÍAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE**

El *Material de apoyo para el desarrollo de las prácticas de la asignatura “Organización y gestión institucional y de programas educativos”* es una guía docente elaborada por el mismo docente que describe los fundamentos de la asignatura así como cada una de las actividades a realizar en ésta. Destacan en ese documento cinco categorías fundamentales de la práctica docente: Fundamentación contextual y teórica; Principios metodológicos; Evaluación; Prácticas de aprendizaje, y; Prácticas de escritura en diversas fases del proceso de aprendizaje. Se enfatiza, asimismo, como un objetivo central del aprendizaje el que el alumno interprete las competencias que resultan necesarias hoy para ser profesional de la educación y, para tal efecto, el trabajo basado en la resolución de problemas y la diversidad en las modalidades de interacción o contextos de aprendizaje resultan fundamentales. A lo largo del curso se proponen cuatro formas diferenciadas: exposición teórica-práctica a cargo del profesorado, trabajo grupal tutorizado, prácticas en pareja pedagógica, y trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada. La producción de textos escritos se promueven en todas estas.

---

<sup>1</sup> GDD\_P1= Guía Didáctica Docente, pág.1 (según la nomenclatura empleado en el análisis de este instrumento).

### **6.3.2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE GUÍAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE**

La información que arroja el análisis documental permite conocer al informante de manera indirecta a través de sus producciones o bien de los registros de datos oficiales. Esta fuente de información permite conocer una muestra de estudio por la narrativa que, sin pretenderlo –o con intención de hacerlo- deja huella en su biografía. Para el caso que nos ocupa, acudimos a publicaciones didácticas (en el contexto académico) que el mismo docente generó y del que podemos obtener una clara perspectiva de su propuesta en acción. Si bien, ya se ha tenido un primer acercamiento con la óptica docente en el contexto español a través de la entrevista, se consideró oportuno acudir a este análisis documental, por aumentar nuestra probabilidad de abordar temas que no se tocaron en el encuentro cara a cara con el informante.

La formación del profesional educativo como foco central de nuestra investigación requiere comprender el mayor número de factores que le inciden y la asignatura a la que está dirigida esta Guía del docente, es considerada clave en la formación del futuro maestro; de ahí nuestro interés en analizar su aplicación concreta.

Para efectos de esta exposición nos referiremos a este documento analizado como Guía Docente o Guía Didáctica Docente (GDD).

### **6.3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN EN ANÁLISIS DOCUMENTAL DE GUÍAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE**

Al ingresar al aula, docentes y alumnos llevan consigo su propia historia, motivaciones, intereses, hábitos, expectativas y valores. Esta fase exploratoria nos ha permitido configurar una visión global de sus protagonistas: docente y alumnos. El siguiente paso, en el marco de la labor indagatoria, es traducir o interpretar esa información que regularmente se queda “detrás del telón” como la fuente que motiva acciones y respuestas en la interacción. Al igual que la observación participante llevada a cabo en el contexto mexicano, y que tuvo como propósito reconocer y registrar la interacción habitual en clase entre docente y alumnos a fin de comprender aquellas prácticas de escritura que inciden favorablemente en el aprendizaje de la asignatura, la identidad profesional y, por supuesto, el desarrollo de competencias de comunicación escrita, el análisis documental aquí descrito responde al mismo reto indagatorio.

Reiteramos que el modelo sociocultural es el trasfondo interpretativo de esta investigación y, por tanto, nuestro foco se orienta en observar “cómo transcurre la interacción y si se produce o no un proceso de andamiaje y de apropiación en el transcurso de la misma” (Coll & Sánchez, 2008, p. 29).

De tal suerte, las preguntas de indagación que orientaron este análisis documental son las que orientan nuestra investigación global, es decir: ¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura? ¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura? ¿Qué prácticas de escritura están presentes? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción? ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿Se ponen en común las distintas producciones? ¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? Especialmente, nos interesa reponder en este caso: ¿qué papel ocupa la competencia escrita en un aula centrada en los procesos de aprendizaje del alumnado analizándolos de forma global y contextualizada? ¿Qué elementos de las prácticas docentes inciden en la producción de textos escritos?

#### **6.3.4. ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE GUÍAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE. LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS**

Llegados a este punto contamos con información diversa y numerosa acerca de nuestro objeto de estudio y, por tanto, es necesario que la complejidad de datos arrojados en el análisis documental mantengan el foco de atención en él. De tal suerte que, permitiremos que los mismo datos hablen y emerjan por sí mismos como hemos venido haciendo.

<b>Núm.</b>	<b>Aspecto temático</b>
1.	Trabajo del estudiante en pareja
2.	Trabajo del estudiante individual
3.	Autorregulación
4.	Perspectiva de competencias profesionales
5.	Evaluación en distintos momentos
6.	Prácticas grupales

Núm.	Aspecto temático
7.	Aprendizaje no memorístico
8.	Trabajo colaborativo
9.	Diversidad de textos y situaciones
10.	Evitar actividades de repetición y memorización
11.	Escritura en procesos micro
12.	Proyectos/tareas didáctico-curriculares: espacios y tiempos para aprender
13.	Capacidad de trabajo independiente
14.	Recursos y medidas para atender a la diversidad
15.	Gestión pedagógica docente
16.	Liderazgo institucional
17.	Interacción entre iguales
18.	Conocer en la práctica
19.	Generar desafío ante tareas
20.	Adquisición del conocimiento en uso
21.	Uso de guías de lectura
22.	Trabajo grupal con acuerdos comunes
23.	Competencia profesional en la actividad
24.	Marco Espacio Europeo de Educación Superior - EEES
25.	Evaluación de procesos
26.	Prácticas situadas
27.	Competencia profesional en la actividad
28.	Tareas desafiantes y multidimensionales
29.	Soportes digitales e impresos para la lectura y escritura

**Tabla 6.7.** Aspectos temáticos identificados en el análisis documental de la Guía Didáctica Docente. Fase exploratoria (en España). *Fuente.* Elaboración propia.

### 6.3.5. GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS. LA RECOMPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN

La agrupación en categorías y subcategorías es, como hemos visto en el proceso de análisis comparativo constante, una herramienta interpretativa para la generación de la teoría emergente. En el análisis documental realizado con la Guía docente se arribó a la organización de las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría	Subcategoría
<b>A. Fundamentación contextual y teórica</b>	Marco Espacio Europeo de Educación Superior - EEES
	Perspectiva competencial para la formación inicial del profesional
	Resolución de problemas centrada en la acción
	Desarrollo de pensamiento divergente
<b>B. Principios metodológicos</b>	Educador como mediador del aprendizaje
	Tareas multidimensionales y desafiantes
	Fomento de autorregulación
<b>C. Evaluación</b>	Evaluación continuada
	Evaluación de competencias
	Evaluación para la comprensión
<b>D. Prácticas de enseñanza</b>	Diversidad de contextos de aprendizaje
	Prácticas situadas y contextualizadas
	Contenidos acordes a competencias y objetivos
<b>E. Prácticas de escritura en diversas fases del proceso de aprendizaje</b>	Escritura en diversas fases del proceso de aprendizaje
	Escritura de diversos géneros textuales
	Escritura en distintos soportes (impresos y digitales)
	Escritura y actividad de lectura

**Tabla 6.8.** Categorías y subcategorías emergentes del análisis documental de Guía docente. Perspectiva del docente. Fase exploratoria (en España). *Fuente.* Elaboración propia.

### 6.3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Las definiciones elaboradas para las categorías emergentes se presentan a continuación. Como se ha expuesto en instrumentos antecedentes, junto con la definición de cada categoría y subcategoría se incluirá una cita textual del informante para dar sustento a lo descrito.

#### *Categoría A.* **Fundamentación contextual y teórica**

La fundamentación contextual y teórica de esta Guía docente es, evidentemente, el sustento de las prácticas docentes que operan en el aula. En tal sentido, por *fundamentación*



*contextual* se hace referencia a aquellos aspectos históricos, sociales o curriculares que motiven al docente a una orientación específica en el tratamiento de la asignatura; y, por otro lado, la noción de *fundamentación teórica*, engloba aquellos principios, teorías y conceptos que sustentan el planteamiento didáctico y de contenido del curso.

**Subcategoría A1. Marco Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

La docente expone que las situaciones de aprendizaje propuestas en la asignatura están en consonancia con la renovación metodológica propuesta por el Marco Europeo de Educación Superior. Este Marco se convierte en la fundamentación contextual de la asignatura.

*[...] Siguiendo a Lara & Rivas (2009) “este nuevo Espacio transforma nuestro sistema educativo basado en la enseñanza, a otro basado en el aprendizaje” (p.68). (GDD-P1).*

**Subcategoría A2. Perspectiva competencial para la formación inicial del profesional**

Esta perspectiva basada en las competencias se asume -desde la óptica de la docente y del Marco citado- como una metodología de enseñanza capaz de vincular el mundo académico con el profesional. Este enfoque se refrenda por la propia Universidad quien emite una Memoria verificada, indicando las competencias transversales y generales propias de cada titulación. Éstas se retoman en los planteamientos de la Guía didáctica Docente.

*[...]Desde esta perspectiva, los principios metodológicos que guían las propuestas de este material de apoyo docente, encuadrado en el proceso de formación básica de los futuros profesionales de la educación, están guiados por los siguientes objetivos didácticos: Propiciar que el alumnado interprete las competencias que resultan necesarias hoy para ser profesional de la educación, es decir, para moverse con los problemas que plantea el “territorio” de la educación. [...] (GDD-P4).*

**Subcategoría A3. Resolución de problemas centrada en la acción**

La resolución de problemas es fundamental en el proceso de aprendizaje en tanto que ésta le permite al alumno poner en movimiento una serie de saberes, destrezas y actitudes para su atención. Este enfoque debe promover, en la medida de lo posible, el aprendizaje hacia la comprensión, en vez de promover la mera repetición de contenidos, y “fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas, en vez de militar a aplicar esos conocimientos de modo rutinario a ejercicios ya conocidos” (GDD-P3).

La resolución de problemas, por otra parte, se reconoce como un proceso continuo y espiralado de aprendizaje, en oposición de propuestas lineales y acumulativas.

*[Esta guía] plantea propuestas orientadas a la resolución de problemas, debiendo imaginar situaciones y posibilidades, investigar, planificar, actuar y volver a reajustar la acción iniciada. (GDD-P1).*

*[...]Es pertinente organizar prácticas de enseñanza que, entre otras posibilidades, propongan evaluar, planificar y actuar responsablemente, identificando en las situaciones-problemas los síntomas, las raíces, y las posibles soluciones entre varias opciones y atendiendo a los diferentes intereses que guían determinadas soluciones (Fien, 2003). (GDD-P1).*

#### **Subcategoría A4.      Desarrollo de pensamiento divergente**

El desarrollo de pensamiento divergente permite, desde esta propuesta didáctica, la resolución de problemas explorando distintas soluciones y caminos para arribar a éstas.

*[...]Estas situaciones de aprendizaje, diseñadas para desarrollar en el alumnado de los Grados un pensamiento de tipo divergente, por tanto, reflexivo, relacional y creativo, está en consonancia con la renovación metodológica que señala el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (GDD-P1).*

#### ***Categoría B.* Principios metodológicos**

Los principios metodológicos son el fundamento esencial que guía las acciones y propuestas de este material de apoyo docente y, por supuesto, de las prácticas docentes en el aula. El tratamiento metodológico permite abordar la transposición didáctica de los contenidos disciplinares de la asignatura.

#### **Subcategoría B1.      Educador como mediador del aprendizaje**

La conciencia de esta función esencial del profesional educativo resulta base fundamental para el diseño de una propuesta metodológica en el aula.

*[...] Se toma, como punto de partida, la asunción de que, todo profesional de la educación, en tanto mediador en el aprendizaje, debería asumir principios tales como: activar la curiosidad para aprender, generando conexiones entre mundo de la escuela y la realidad en todos su planos. [...] Propiciar la confianza mutua entre el que enseña y el que aprende. [...]Fomentar la participación espontánea (ayudando a comentar, favoreciendo la reflexión, etc.) del que aprende. [...] Propiciar que el aprendiz autogestione (y aproveche) parte de su tiempo de estudio. (GDD-P3).*

[...]Por tanto, pretendiendo que el alumnado se pueda contactar con algunas situaciones singulares dentro del ejercicio de, respectivamente, la profesión de maestro y de educador social, se diseñan propuestas de enseñanza en las que el alumnado pueda intervenir e iniciarse en los rituales, discursos y prácticas del campo disciplinar de la Organización y Gestión institucional, y participar en actividades a través de las cuales se introduzca en el sentido de que se le puede dar a dicha disciplina. (GDD-P11).

### Subcategoría B2. Tareas multidimensionales y desafiantes

La Guía didáctica analizada se refiere a *tarea multidimensional* como “aquella propuesta suficientemente abierta como para que los estudiantes tengan opción de elegir con cierto grado de libertad para escoger de acuerdo con distintos criterios (garantizando la adquisición de los conocimientos y las destrezas que correspondan) y que impliquen resolver propuestas que requieran tomar decisiones enlazadas” (GDD-P3). Por otro lado, define *tarea desafiante* como aquella que ofrece “un grado de desafío intermedio, dependiendo de las situaciones (no tan mínimo que lleguen a aburrir ni tan exigentes y desafiantes que provoquen cierto miedo y ansiedad). Tareas que presenten ciertas incertidumbres o sorpresas”. (GDD-P3).

Ejemplo de actividad multidimensional y desafiante:

ACTIVIDADES - Práctica Pareja Pedagógica N° 2		
<b>Actividad 1:</b>		
Analizar las distintas culturas de poder que aporta el autor Ernesto Gore en el artículo “La dirección de escuela como gestor del cambio”. Hacer un esquema especificando las características de dichas culturas.		
Utilizar el esquema realizado en el punto anterior para establecer las siguientes relaciones:		
2.1. De forma individual:		
<b>Comentarios relacionados con el poder en la o las instituciones educativas a las que asistí como alumno/a</b>	<b>¿Qué cultura de poder entiendo que había en dicha(s) instituciones?</b>	<b>Justificación</b>
2.2. En pareja pedagógica:		
<b>Comentarios relacionados con el poder en la(s) institución(es) educativa(s) que visitamos</b>	<b>¿Qué cultura de poder entendemos que había en dicha(s) institución(es)?</b>	<b>Justificación</b>

Figura 6.1. Práctica Pareja Pedagógica N° 2 (Bloque de contenidos II) –fragmento- En: Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, p. 21.

### Subcategoría B3. Fomento de autorregulación

Fomentar la autorregulación de los estudiantes implica –desde el documento analizado– generar tareas que propicien su activa participación durante todo el proceso de adquisición del conocimiento; tareas en que el alumnado proponga la autogestión de determinados tiempos y que, al mismo tiempo, les ayuden a tomar decisiones intermedias que puedan asumir con responsabilidad. En este tipo de actividades, deben tener la posibilidad de tomar conciencia de sus logros. (GDD-P4).

Ejemplo de actividad que promueve la autorregulación:

ACTIVIDADES - Práctica de Pareja Pedagógica N° 1 (Bloque de contenidos I)	
Actividad 1:	
	Organizar una tarea/un proyecto a nivel centro que esté relacionado con el desarrollo de actividades lúdicas (en las que participe el alumnado de todo el centro, ya sea en cada una de las aulas o en contextos más amplios en los que se integren varias aulas, las familias, etc.) que, a su vez, sean consideradas situaciones de aprendizaje para el alumnado y para el profesorado, de enseñanza.
Actividad 2:	
	Para la realización de esta tarea/proyecto tenéis que tener en cuenta los aportes del siguiente artículo (atender, principalmente, a las últimas páginas de este artículo): Candia, M. R. La Didáctica en la educación Infantil: más allá de cómo enseñar. De 0 a 5 años, 65, 21-37.

Figura 6.2. Práctica Pareja Pedagógica N° 1 (Bloque de contenidos II) –fragmento– En: Benítez Sastre & Sobrino Callejo, 2015, p. 14.

### *Categoría C.* **Evaluación**

Las prácticas de evaluación consideradas en esta Guía docente, parten de una perspectiva hermenéutica y se centran en los procesos de aprendizaje del alumnado analizándolos de forma global y contextualizada. Esto puede concretarse en el ejercicio de las siguientes subcategorías: Evaluación continuada; Evaluación de competencias, y; Evaluación para la comprensión.

### **Subcategoría C1. Evaluación continuada**

La evaluación continuada se centra en los procesos de aprendizaje y no en sus resultados. Dado que –como se explica en la Guía- la evaluación no es de todo o nada, se pretende que los estudiantes se vayan acercando a los conocimientos haciendo cada vez más complejas sus ideas y el desarrollo de sus competencias, de modo que el docente pueda detectar el cambio producido y no sólo el resultado final obtenido, que puede ser efímero y casual. (GDD-P13).

*[...]Diseñar un sistema de evaluación continuada que comience por evaluar al inicio de las actividades de instrucción las representaciones previas de los estudiantes. Este sistema proporciona a los alumnos oportunidades para aprender y mejorar su rendimiento a partir de cada una de las evaluaciones que puntualmente el docente le proporcione. (GDD-P6).*

*[...]La realización de evaluación continua. El sistema de calificaciones se expresará mediante calificación numérica de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 del Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (BOE 18 de septiembre), por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. La evaluación de las actividades individuales realizadas en las clases prácticas y los proyectos realizados en equipo con un peso conjunto del 40% de la calificación final. La realización de pruebas de respuesta corta, de desarrollo, orales, trabajos y proyectos y pruebas de ejecución de tareas sobre los contenidos teórico-prácticos con un peso del 60% de la calificación final. (GDD-P14).*

### **Subcategoría C2. Evaluación de competencias**

La evaluación debe corresponderse con la perspectiva competencial que fundamenta la asignatura. Así pues, se considera que una evaluación es mejor cuanto más se parece a las situaciones de aprendizaje, de tal modo que, el acto de aprendizaje proporciona criterios de evaluación y, al mismo tiempo, cada evaluación ayuda a los alumnos a aprender a adquirir más conocimiento.

*[...] Se considera, entonces, que con el planteamiento sobre las prácticas de evaluación que se expone, no sólo se puede discriminar los avances del alumnado en sus aprendizajes sino también, favorecer un uso más competente del conocimiento, que es en verdad la meta perseguida, orientada hacia la comprensión en lugar de a la simple repetición. (GDD-P6).*

*[...]Permitir y favorecer el uso de materiales (libros, apuntes, acceso a la información) en los sistemas de evaluación. (GDD-P6).*

### Subcategoría C3. Evaluación para la comprensión

La evaluación para la comprensión se opone a prácticas evaluatorias de repetición de contenidos y enfatiza que ésta –la evaluación- no sólo debe discriminar los avances del alumnado en sus aprendizajes sino también, favorecer un uso más competente del conocimiento, que es en verdad la meta perseguida en el curso. (GDD-P7).

*[...] Evitar preguntas y tareas que permitan respuestas reproductivas. [...] Valorar las ideas personales de los estudiantes, promoviendo su uso espontáneo y la posibilidad de que expliquen lo que saben “con palabras propias”. [...] Utilizar tareas abiertas, que admitan más de una solución o vía de solución posible. (GDD-P6).*

### *Categoría D.* **Prácticas de enseñanza**

Las prácticas de enseñanza que se muestran en este material sostienen la importancia de “formar al futuro profesional de la educación en contenidos concernientes a la organización y la gestión institucional atendiendo a las perspectivas actuales sobre liderazgo y cambio educativo desde la dirección institucional” (GDD-P7). Es decir, el contenido disciplinar se orienta desde una perspectiva actual y con un enfoque particular de aplicación. Esta categoría comprende las siguientes subcategorías: Diversidad de contextos de aprendizaje; Prácticas situadas y contextualizadas, y; Contenidos acordes a competencias y objetivos.

### Subcategoría D1. Diversidad de contextos de aprendizaje

Desde el análisis de esta Guía, se entiende por *contextos de aprendizaje* a las distintas modalidades de interacción en que puede organizarse el aprendizaje en el aula y fuera de ella. La asignatura se organiza en torno a cuatro contextos diferenciados:

1. *CONTEXTO DE APRENDIZAJE No 1: Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado.*
2. *CONTEXTO DE APRENDIZAJE No 2: Trabajo grupal tutorizado (análisis teórico-práctico de los contenidos centrado en la resolución de situaciones. Pequeños grupos constituidos por 3 ó 4 parejas pedagógicas).*
3. *CONTEXTO DE APRENDIZAJE No 3: Prácticas en pareja pedagógica (tareas propuestas a todo el grupo-clase para ser resueltas en pareja pedagógica. Algunas de ellas proponen un trabajo individual).*
4. *CONTEXTO DE APRENDIZAJE No 4: Trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada. (GDD-P5).*

### Subcategoría D2.      Prácticas situadas y contextualizadas

El presente material, enfatiza la modalidad de trabajo de corte situado y contextualizado en tant ésta permite el desarrollo del conjunto de competencias por parte del alumnado al tiempo que participa en contextos de aprendizaje sociales y culturales que aporten experiencia intersubjetiva en relación con la disciplina.

*Esta organización de contextos de aprendizaje se asienta en la idea de que el conocimiento no consiste en representaciones mentales e individuales sino social, colectivo y externo, en el sentido de que lo que está por aprenderse está en el exterior, “desparramado entre las personas, las actividades y los contextos” (Moll, Tapia & Withmore, 1993). Por lo tanto, se considera que el conocimiento se posibilita por las negociaciones situadas entre los sujetos (Brown et al., 1993), es decir, que los modos y las posibilidades de conocer y pensar están íntimamente vinculados con las herramientas culturales y con las situaciones singulares. (GDD-P12).*

### Subcategoría D3.      Contenidos acordes a competencias y objetivos

Cada una de las prácticas descritas en esta Guía Docente hacen alusión a objetivos, competencias a desarrollar, contenidos con carácter preferencial o subsidiario. Los objetivos y las competencias se obtienen de la Memoria verificada de la UCM para cada una de las titulaciones; por su parte, los contenidos son definidos según el bloque temático planteado por el docente para la disciplina.

A continuación el fundamento planteado para una práctica de la Guía Docente (Grado de Educación Social):

4.3.1. Práctica Grupal No 1 (Bloque de contenido I)	
<b>OBJETIVOS QUE GUÍAN LAS ACTIVIDADES DE ESTA PRÁCTICA:</b>	
- 1. Conocer los supuestos teóricos en los que se basan los contenidos básicos y los orígenes y modelos.	
- 3. Fundamentar los contenidos científicos y los supuestos teóricos en que se apoya los modelos y paradigmas.	
[...]	
<b>COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR AL RESOLVER LAS ACTIVIDADES DE ESTA PRÁCTICA:</b>	
<b>Generales</b>	
CG 3. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los distintos niveles del sistema educativo, en las modalidades presenciales y virtuales. [...]	

<b>Transversales</b>
CT2. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.
CT4. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
[...]
<b>Específicas</b>
CM13.1 Analizar las características, condiciones, problemas y evolución de las organizaciones educativas.
[...]
<b>CONTENIDOS DEL BLOQUE TEMÁTICO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL</b>
<b>a. Con carácter principal para esta práctica:</b>
<b>Estructuras y planificación:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macro-organización y legislación vigente. Concepto de organización social.</li> <li>• Estructura interna de las organizaciones sociales. Organización de usuarios, profesionales, espacios, horarios y actividades.</li> <li>• El plan de centro como instrumento para la organización dinámica de las organizaciones. Instrumentos y estrategias de planificación</li> </ul>
<b>b. Con carácter subsidiario para esta práctica:</b>
<b>Organizaciones que aprenden y crean su propio conocimiento:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de aprendizaje institucional en organizaciones que aprenden y tipos de aprendizaje.</li> </ul>

Figura 6.3. Práctica Grupal N° 1 (Bloque de contenidos I) –Primera parte- En: GDD-PP. 57-58.

### *Categoría E.* **Prácticas de escritura en diversas fases del proceso de aprendizaje**

La escritura se integra de manera natural en cada una de las fases de las propuestas conducentes al aprendizaje. En su vínculo directo con la lectura y la investigación aspira a que los estudiantes identifiquen información y la contrasten, analizando en función de referentes teóricos y prácticos y seleccionando y utilizando fuentes documentales. Un objetivo que se pretende con la comunicación escrita es que el alumnado exprese y genere



un pensamiento propio y reflexivo; para ello, es necesario crear un ambiente cooperativo en el que se valore las contribuciones de los otros. (GDD-P7).

### Subcategoría E1.      Escritura en diversas fases del proceso de aprendizaje

En el análisis de diversas actividades y prácticas de aprendizaje, la escritura está presente en momentos y para fines distintos, bien sea, al inicio de la práctica para explorar opiniones o bien, posterior a una lectura o discusión oral para registrar ideas o acuerdos. En la exploración de conocimientos previos, la presentación de contenidos, el estudio o indagación, la aplicación, la evaluación o la investigación la escritura ocupa un lugar y apoya distintos procesos. En la redacción de documentos complejos, tales como informes de prácticas o de investigación, se observa un seguimiento del proceso a través de la producción de textos sencillos e intermedios que se van apuntando el camino de cara al texto final. Por ejemplo: comenzar con la escritura de ideas sueltas del grupo en post-it; redactar un esquema conceptual –con base en estos papeles autoadhesivos-; investigar y desarrollar aspectos relevantes de los puntos del esquema para constuir el informe. A continuación algunos ejemplos de fines y momentos de prácticas de escritura planteadas en esta Guía Didáctica:

Escritura de ideas que han surgido, posterior a la lectura individual:

*1.2. ¿Qué entendéis sobre el contenido de este texto? Escribir vuestras ideas al respecto. (GDD-P23).*

Escritura de argumentaciones, posterior a la discusión oral con el grupo o equipos y el análisis de información:

*1.2.¿Cómo argumentan y contra-argumentan sus respectivas opciones? Escriban los diálogos que se generan. (GDD-P51).*

Escritura para organizar ideas y hacer propuestas, posterior a la lectura y la discusión oral con el grupo:

*[...]1.1. Leen el artículo comentándolo en conjunto y, al terminar, cada uno de los integrantes del claustro (docentes, equipo directivo, etc.) expresa sus ideas respecto a qué “mutaciones” tendrían que organizarse en las aulas de su centro si se llevase a cabo una innovación similar. Cada uno escribe sus propuestas en un papel autoadhesivo (Post-it), que pega en el panel de la sala de profesores. ¿Cómo queda este panel? (GDD-P51).*

Escritura para registrar experiencias individualmente o en pareja/equipo/grupo:

*[...]Lo primero que analiza el grupo es la diferencia que hay entre una unidad didáctica y un proyecto de trabajo. ¿Qué experiencias tienen los integrantes del claustro que se puedan relacionar con haber participado –como alumnos/alumnas– en una unidad didáctica y/o en un proyecto. Comparten estas experiencias y, posteriormente, cada uno escribe su propia experiencia. (GDD-P53).*

#### Escritura para registrar investigación:

*[...]2.2. Vamos a dedicarnos a indagar cuáles son las propuestas que aportan los textos escolares que venden las editoriales (buscar diversidad, no solamente uno): Buscar textos escolares editados por escuelas infantiles (por ejemplo, de cuando vosotros hicisteis educación infantil, actuales, etc.). Identificar (en pareja pedagógica) qué aprendizajes competenciales le permiten alcanzar a los niños y a las niñas (¿qué aprenden a hacer los niños y las niñas resolviendo estas actividades). Registrar por escrito las ideas que os han surgido.*

#### Subcategoría E2. Escritura de diversos géneros textuales

La diversidad de géneros textuales que se escriben es incluyente de textos considerados didácticos (esquemas, notas, apuntes), académicos (informe, artículo de revista), o profesionales (actas de sesión, proyectos, unidad didáctica, plan anual). Incluso, se observa la redacción de textos literarios o diversos (guiones, diálogos, entrevista), o propios de entorno virtual (blog).

*[...] ¿Cómo argumentan y contra-argumentan sus respectivas opciones? Escriban los diálogos que se generan. (GDD-P51).*

*[...] Después (al finalizar la sesión): seguir comunicándose entre los integrantes del claustro para terminar el informe general de cada sesión; y hacer el acta correspondiente. (GDD-P18).*

*[...] En pareja pedagógica: hacer un pequeño proyecto para desarrollar en nuestro centro que facilite al alumnado desarrollar capacidades, tales como “explorar, buscar informaciones [...] (GDD-P25).*

*[...] Hacer un mapa conceptual en el que se relacionen los aportes de los mencionados artículos. (GDD-P51).*

#### Subcategoría E3. Escritura en distintos soportes (impresos y digitales)

La escritura en la propuesta descrita por esta Guía Didáctica Docente considera la exposición en soportes digitales e impresos.

*[...] Elaborar un blog de un hipotético centro educativo. Extraer del mismo la información requerida en los siguientes cuadros[...] (GDD-P44).*

*[...] Comenzar junto con los demás integrantes del claustro a hacer el informe general de cada sesión y tomar notas para realizar el acta correspondiente. (GDD-P17).*

*[...] Se suben al campus virtual distintos materiales de apoyo [...] (GDD-P53).*

#### Subcategoría E4. Escritura y actividad de lectura

El vínculo que se plantea en esta propuesta docente entre escritura y lectura asume una relación coordinada entre ambos, es decir, la escritura surge posterior a la lectura o investigación, o bien, en actividades sin relación a textos leídos (discusión oral, por ejemplo). La lectura se promueve en distintos soportes y géneros textuales. Se asume apertura y flexibilidad para que, además de los textos predefinidos propuestos por el docente, se analicen otros que surgen por iniciativa del alumnado. La siguiente práctica, ofrece ejemplos de lo aquí descrito (Grado de Educación Social):

ACTIVIDADES - Práctica pareja pedagógica No 3	
<b>Actividad 1</b>	
<b>Seleccionar una organización social real con el fin de comprender más aspectos de su gestión institucional.</b>	
<p>1.1. Investigar acerca de la trayectoria e historia de la organización que habéis decidido. Para ello, consultar diversas fuentes (página web institucional, documentación legal del tipo de organización, población que atiende, situación geográfica, etc. ). Buscar similitudes entre el ámbito de intervención de la organización social hipotética en la que participáis en el contexto de equipo de trabajo. Elaborar una ficha sobre la institución con los datos investigados.</p> <p>1.2. Planificar una entrevista al equipo técnico y directivo, acordando la forma y manera en que se brinda a colaborar.</p>	
<b>Actividad 2</b>	
<p>2.1. Elaborar un <b>GUIÓN de preguntas ABIERTAS</b> para realizar la entrevista. Incluir en ella distintos temas que hayáis indagado en la investigación previa de la organización. Algunos nudos temáticos en torno a los cuales se pueden formular las preguntas (en forma orientativa) son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las <b>necesidades</b> que presenta la población sobre la que interviene su organización social.</li> <li>• El <b>funcionamiento de los equipos multidisciplinares</b> (las tareas de coordinación y los agentes que participan cada vez).</li> <li>• El <b>área de intervención</b> en que desempeña su actividad laboral.</li> <li>• Los <b>agentes o entidades con que se relaciona</b> a nivel externo (otros agentes institucionales de la comunidad a la que pertenece).</li> </ul> <p>2.2. Elaborar un informe detallado donde se reflejen las respuestas del entrevistado.</p> <p>2.3. Cada miembro de la pareja pedagógica debe incluir sus propias conclusiones al respecto de los contenidos tratados en la entrevista.</p>	

Figura 6.4. Práctica pareja pedagógica N° 3. En: GDD-PP. 77.

### **6.3.7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE GUÍA DIDÁCTICA DEL DOCENTE**

La guía docente analizada describe un ambiente de aprendizaje orientado a la colaboración, adquisición de autonomía, comprensión y uso estratégico del conocimiento, desarrollo de la identidad profesional a través del enfoque competencial. Después del análisis elaborado podemos dar una respuesta inicial a las preguntas de indagación planteadas a este instrumento:

*¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura?*

En el análisis de esta Guía Didáctica Docente se perciben diversas interacciones que denotan una red completa de comunicación. Se fomentan dinámicas en las que tiene protagonismo el intercambio verbal y escrito del docente, la pareja pedagógica, pequeños grupos o el claustro. La escritura se concreta regularmente, después de prácticas de investigación y discusión entre los participantes.

*¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?*

La producción escrita es inherente a la acción y prácticas de aprendizaje. Es decir, no se le aborda como una actividad alterna, complementaria, de refuerzo o evaluación; por el contrario, la producción escrita es parte sustancial de las actividades que orientan el aprendizaje de contenidos, análisis de casos, desarrollo de investigaciones o exploración de ideas.

*¿Qué prácticas de escritura están presentes?*

En el desarrollo de las prácticas de esta asignatura se promueve la escritura de diversos géneros textuales: de *textos didácticos* (esquemas, notas, apuntes), *académicos* (informe, artículo de revista), o *profesionales* (actas de sesión, proyectos, unidad didáctica, plan anual). Incluso, se observa la redacción de *textos literarios o diversos* (guiones, diálogos, entrevista), o propios de *entornos digitales* (blog).

*¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos?*

Los contextos de aprendizaje que se promueven en esta asignatura son: a) exposición teórica-práctica a cargo del profesorado; b) trabajo grupal tutorizado; c) prácticas en pareja pedagógica, y; d) trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada

*¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción?*

Tomando como ejemplo, el caso de la titulación del Maestro de Educación Primaria, se observa que los objetivos de aprendizaje son diversos, aunque evidentemente, éstos hacen alusión a la adquisición y aplicación del cuerpo teórico propio de la disciplina, el desarrollo de las habilidades específicas y, la adquisición de los valores y discurso específico de esta asignatura. Es decir, las competencias específicas de la asignatura, así como de las competencias generales de este profesionista.

*¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual?*

En el desarrollo de las prácticas analizadas se observan diversos procesos que orientan la producción textual. Por un lado, procesos sociocognitivos tales como: exploración de conocimientos previos, juicios y opiniones; selección de información necesaria en función del tema, intención y público; elaboración de esquemas para organizar información; revisión de producciones con pareja ajustando intenciones y discursos, entre otros. Por otro lado, se observan procesos metacognitivos, de revisión, reescritura y reformulación de textos ya trabajados. Se vuelve a los textos elaborados, bien sea para retomar información de éstos o bien para tomarlos como punto de partida para la generación de nuevas producciones escritas.

*¿Se ponen en común las distintas producciones?*

Sí. La puesta en común tiene diversas manifestaciones. De manera permanente las producciones individuales se comentan al interior de la pareja pedagógica. Esta pareja se asume como una estrategia de interacción y trabajo a lo largo del curso para tener un reflejo de puntos de vista y trabajos colaborativos. Otra forma de poner en puesta las producciones escritas es en análisis grupal de casos o situaciones problema. Se simulan situaciones de contextos reales o bien, se participan en contextos reales y los textos se ponen en común considerando los fines y participación propia de la situación planteada. (Por ejemplo, textos para participar en una sesión del claustro, tomar notas para Acta de sesión, entre otros).

*¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual?*

Competencias generales, tales como: Conocer los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria; Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Escuela como organización educativa.

Competencias específicas, tales como: Conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración; Diseñar proyectos de innovación y de evaluación de los mismos a partir de un sistema de indicadores fundamentado.

Competencias transversales, tales como: Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual; Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.

*¿Qué elementos de las prácticas docentes inciden en la producción de textos escritos?*

A grandes rasgos pueden mencionarse cinco elementos de las prácticas docentes que inciden favorablemente en la producción de textos escritos: 1) Reconocer que no hay escisión entre aprendizaje y escritura; 2) Promoción de la actividad verbal como

preparatoria para la producción textual; 3) Incorporación de diversidad de textos para la lectura y la escritura (textos escolares y textos reales); 4) Planteamiento de situaciones y problemas de contextos reales en donde la actividad de estudio, investigación y comunicación permiten el desarrollo de competencias disciplinares y; 5) Diversidad de contextos de aprendizaje.

Sin duda, la asignatura es un sistema completo en que el uso aislado de elementos no produce los resultados alcanzados en la conjunción del grupo. Sin embargo, los aspectos que se enuncian se consideran clave en la promoción de la producción textual para el modelaje competencial del profesional de la educación.

#### **6.4. Interpretación cristalizada de la segunda etapa de la fase exploratoria (en España)**

Como se señaló con anterioridad, la cristalización ofrece al investigador la oportunidad de contar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista: el de cada participante en la investigación. Para enfatizar la diferencia fundamental que este modelo ofrece sobre el de la triangulación, cabe señalar que se habla de *la presentación* de los resultados finales de la investigación. Mientras que la triangulación se orienta a la presentación de una versión única y final (aunque no definitiva ni dogmática) de dichos resultados, integrando las opiniones de los participantes a la luz de la mirada del investigador, la cristalización se orienta y esfuerza en presentar y validar todas las voces que participaron en la investigación, al mismo nivel, sin darle más peso ni importancia a una o unas sobre de otras.

La imagen final que presenta el triángulo es unitaria y se mira en un solo evento de observación. Compendia todo lo estudiado y lo integra. El lector del trabajo observa una sola imagen final de las conclusiones del trabajo. Por contraste, la cristalización presenta tantas imágenes finales de lo estudiado, como perspectivas de los participantes en éste (en algunos casos, grupos de participantes, como “los estudiantes” de cada uno de los instrumentos utilizados para la recopilación de información). El lector del trabajo observa las distintas imágenes que presenta el cristal, una por una, es decir, se requiere de la proyección secuenciada y no simultánea de cada perspectiva.

Cabe destacar también que el modelo de la cristalización no se priva de los beneficios que el modelo de la triangulación aporta a la investigación en las etapas previas a la presentación de los resultados finales. En el saber de las ciencias naturales, es conocido que el modelo de la relatividad de Einstein no derroca al modelo de Newton, sino que lo absorbe como un caso particular de lo que ocurre con el movimiento de los cuerpos físicos. De forma un tanto similar, se podría decir que el modelo de la cristalización absorbe al de la triangulación, claro está, removiendo su propuesta final de presentación de resultados en una imagen única e integradora. Sin embargo, el incremento en validez y rigor que aporta la triangulación al trabajo de investigación mediante la inclusión de variedad (en el caso de la presente investigación: de informantes, de instrumentos para la recopilación de la información, de contextos de estudio, y de perspectivas debidas al grupo de



investigación –entre las que se encuentra la de la investigadora–), se encuentra presente y se conserva aun cuando se acude al modelo de la cristalización para la presentación de los resultados finales del trabajo.

Como se hace en la sección de la primera etapa de la fase exploratoria en México, para realizar una interpretación de esta naturaleza en la presente sección utilizaremos nuestras preguntas de integración como unidades de análisis orientativas integrando el mayor número de elementos que nos permitan dar respuesta a dichas inquietudes originales. Esto en principio, desde la perspectiva del docente y del alumno y considerando que dichas perspectivas no son comparables y que responden cada una a contextos diferenciados; en este sentido ofrecemos una lista secuencial y no comparativa:

**Pregunta de indagación 1.** *¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?*

Desde la perspectiva del docente

Es una herramienta del lenguaje, un espacio de acción en donde ocurren y se posibilitan experiencias. Existe una formación sólida en la docente sobre el análisis de la escritura en procesos de aprendizaje, por lo que está incluida en todas las actividades.

Desde la perspectiva del alumno

La escritura es parte de una serie de actividades que responden a una propuesta didáctica novedosa para ello. Refieren una experiencia positiva en los textos que leen y en los que escriben.

**Pregunta de indagación 2.** *¿Qué prácticas de escritura están presentes?*

Desde la perspectiva del docente

Escritura individual, en pareja, en pequeños grupos y grupal. Con distintos propósitos: registro de información, desarrollo de proyectos, recurso de socialización. En distintos soportes: digital e impreso.

Desde la perspectiva del alumno

Prácticas directamente relacionadas con su futuro campo profesional: la docencia. En su mayoría refieren la valoración positiva de distinguir y saber hacer Unidades didácticas y Proyectos (conceptos que les resultaban sinónimos y en los que ahora captan la diferencia.

**Pregunta de indagación 3.** *¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos?*

Desde la perspectiva del docente

Perspectiva multidimensional, es decir, tareas suficientemente abiertas como para que los estudiantes tengan opción de elegir con cierto grado de libertad y desde distintos criterios para resolver propuestas que requieran tomar decisiones enlazadas.

Desde la perspectiva del alumno

Contextos individuales, de pareja, en pequeños grupos, grupal. A lo largo del curso se combinan estos contextos de aprendizaje para el estudio o para las actividades prácticas con la pareja pedagógica.

**Pregunta de indagación 4.** *¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con esta producción?*

Desde la perspectiva del docente

El desarrollo de competencias profesionales, disciplinares y personales. Formar profesionales participativos y pro-activos capaces de tomar decisiones responsables a partir de un análisis divergente de la realidad.

Desde la perspectiva del alumno

Al inicio, la sensación de leer mucho sin utilidad; luego, la comprensión de los conceptos del texto fuente en la interpretación de hechos y situaciones concretas y prácticas.

**Pregunta de indagación 5.** *¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas?*

Desde la perspectiva del docente

Enfoques de enseñanza con carácter integrado con el fin de ampliar la gama de factores que influyen en la creación de entornos de aprendizaje con resultado positivo.

La creación de ambientes de aprendizaje resulta una condición necesaria para que los sujetos y objetos se relacionen en tanto constituyen un sistema.

Desde la perspectiva del alumno

El alumno reconoce sentirse sorprendido con la metodología del curso, pero luego se siente satisfecho de su desempeño y de la posibilidad de establecer contacto con sus compañeros desde una perspectiva de llegar a acuerdos.

Satisfacción por el esfuerzo que les implicó la asignatura que se compensa con el aprendizaje adquirido.

**Pregunta de indagación 6.** *¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual?*

Desde la perspectiva del docente

Proceso continuo y espiralado, es decir, debiendo imaginar situaciones y posibilidades, investigar, planificar, actuar y volver a reajustar la acción iniciada. Como se viene explicitando, se plantea la generación de situaciones de aprendizaje diseñadas para desarrollar en el alumnado un pensamiento de tipo divergente, por tanto, reflexivo, relacional y creativo.

Desde la perspectiva del alumno

En el trabajo individual o el de la pareja pedagógica se van revisando entre sí los avances o resultados de cada fase de la tarea. El proceso se atiende entre la pareja pedagógica y también, en tutoría con la docente, bien sea de manera individual o la pareja.

**Pregunta de indagación 7.** *¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve?*

Desde la perspectiva del docente

Observa en los estudiantes una tendencia a “decir lo que saben” aun cuando la propuesta de aprendizaje requiera “usar lo que saben”.

Predominio de estrategias de memorización y repetición lineal de los contenidos, cuestión que se pone en evidencia, principalmente, en la producción de textos académicos: reproducción literal de la información suministrada por los textos-fuente, entre otras.

Desde la perspectiva del alumno

Confusión sobre temas clave en la formación del profesorado (por ejemplo: diferencia entre Unidad didáctica y Proyecto), mismo que resuelve en el desarrollo del curso y siguiendo las actividades correspondientes.

En actividades con pareja pedagógica, ponerse de acuerdo, con lo que tienen que negociar entre ellos para saber qué escribirán.

**Pregunta de indagación 8.** *¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual?*

Desde la perspectiva del docente

Las interacciones pueden darse en muchos sentidos: el mismo sujeto que está configurado por distintos parámetros, entre ellos, el tiempo, el espacio, las personas y la forma en que interaccionan entre ellas, los objetos, el ambiente, la naturaleza, etc. Interacciones sincrónicas y asincrónicas en torno al desarrollo curricular

Desde la perspectiva del alumno

Interacción de iguales, de tú a tú. Aula como espacio propicio para el conocimiento de los compañeros. Trabajo continuado en compañía de un compañero (“pareja pedagógica”) lo cual les demanda salir del individualismo y ver lo que conviene a ambos. Al principio resienten las dificultades de este trato; luego reconocen su valía.

**Pregunta de indagación 9.** *¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual?*

Desde la perspectiva del docente

En esta propuesta las competencias disciplinares y profesionales se trabajan al mismo tiempo; todas las actividades en el aula y fuera de ella están orientadas a que los conceptos disciplinares el aprendizaje de procedimientos y el desarrollo de una postura ética tengan como marco orientativo el campo profesional.

Desde la perspectiva del alumno

Reconocen con mayor detalle las funciones y dificultades a que se enfrentarán en su profesión, y por tanto, se busca que adquiera los conocimientos pertinentes a ello, no sólo los prácticos sino también los jurídicos. Hay un complemento entre el bagaje teórico y el uso de éste en contextos reales.

**Pregunta de indagación 10.** *¿Son comparables estas competencias con el perfil profesional que, en la actualidad, se demanda de los profesionales de la educación?*

Desde la perspectiva del docente

Sí, en tanto están orientadas justamente el desarrollo profesional actual y a las necesidades que éste tiene de adaptarse a contextos diversos e inciertos, desde la base de una sólida competencia adquirida en su formación.

Desde la perspectiva del alumno

Si, el estudiante reafirma los motivos que le inspiran para formarse como profesional del educación. Reconocen sus implicaciones y también sus ventajas y se sienten motivados ante éstas.

Este nuevo entorno nos ofrece más evidencias para confirmar la relación entre creencias y prácticas, entre escritura y aprendizaje, y entre aprendizaje y competencias profesionales. Desde el discurso individual cada uno de los participantes actúa en consonancia con su propio marco axiológico, emocional y de conocimientos. Desde la perspectiva de un ambiente de aprendizaje centrado en el alumnado, se observa una correspondencia entre dicho concepto y la realidad mostrada. Se observa también que el ambiente de aprendizaje se construye para la movilización de distintos saberes; los comentarios del alumnado confirman su eficacia.

# Capítulo 7

## Trabajo de campo y recolección de datos en la fase experimental-descriptiva

### Presentación de capítulo

Este capítulo se adentra en el desarrollo experimental-descriptivo desarrollado en el presente estudio. El mismo focaliza un contexto de intercambio docente en modalidad virtual, dedicado a profesorado universitario, que fuera convocado por el Grupo de Investigación UCM al que se adscribe este estudio de tesis doctoral con el propósito de describir sucesos interactivos que podrían incentivar, por un lado, las prácticas de escritura académica en el contexto de diferentes asignaturas y por otro, la reflexión sobre la potencialidad de estas prácticas para generar aprendizajes académicos.

Por tanto, esta experiencia no sólo consideró la descripción de aspectos sobre el proceso de escritura -géneros académicos o su tratamiento didáctico en el aula, entre otros- sino también, y fundamentalmente, la práctica reflexiva de la propia docencia en relación con dichos procesos. Desde esta perspectiva, lo teórico y lo instrumental se enriquecen mutuamente con la mediación de lo personal.

Dado que la característica *online* de esta experiencia ofrece diversas herramientas de comunicación que dejan un testimonio escrito (foro, chat), se tomaron estos registros específicos como instrumentos para la recolección de información; igualmente se acudió a los propios documentos que los docentes generaron en el marco de su participación en esta

experiencia de intercambio. Específicamente se analizaron las secuencias didácticas que ellos generaron para su propia asignatura. En la tabla 7.1. se describen los instrumentos y objetivos de indagación empleados en esta fase experimental-descriptiva:

Informante	Instrumento	Objetivos de indagación
Docente	Registros específicos (Foro)	Comprender el proceso formativo del este grupo de docentes así como reconocer las unidades de análisis emergentes de las prácticas de escritura
Docente	Análisis documental (Secuencias didácticas elaboradas por los docentes)	Reconocer elementos que inciden favorablemente en experiencias de escritura en contextos académicos

**Tabla 7.1.** Técnicas de recolección de datos en la fase experimental-descriptiva. Intercambio docente *online*. Fuente. Elaboración propia.

La diversidad de participaciones a lo largo del curso ofreció un abanico amplio de categorías acerca de esta muestra y nuestro objeto de estudio. Alusiones a la respuesta del docente ante las actividades de la experiencia de intercambio; el reconocimiento de las prácticas de escritura en su asignatura; la percepción de competencia del alumnado; los fines de la asignatura, y; la enseñanza de la escritura, son las categorías centrales que emergieron en el análisis realizado.

Provenientes de instituciones y carreras diferenciadas, cada uno manifestó múltiples intereses, prácticas y creencias a lo largo del curso. Mientras que para algunos, el hacerse cargo de la escritura en sus asignaturas se traduce en la ejecución de estrategias aisladas en el aula, para otros supone la exploración de una manera diferente de experimentar la docencia y el propio aprendizaje de sus alumnos.

## **7.1. Experiencia de intercambio docente en modalidad virtual.**

### **Seminario de Lectura y Escritura Académica (SeLEA)**

Una cosa es describir y reflexionar sobre la enseñanza que impartimos, y otra, adoptar nosotros mismos una posición que nos haga cuestionar el cómodo mundo que conocemos y en el que vivimos: esa una tarea mucho más difícil.

John Smyth

#### **7.1.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DE LA FASE EXPERIMENTAL Y EL DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO DOCENTE EN MODALIDAD VIRTUAL**

En el contexto global de esta investigación, dos preguntas encaminaron su diseño y desarrollo: ¿Qué ocurre? ¿Podemos incidir en ello? Es decir, por un lado nos motivó la posibilidad de reconocer el mayor número de elementos presentes en los procesos de escritura en el aula orientados al aprendizaje en el intercambio del profesional educativo y, por otro lado, la voluntad de encarar la tarea de generar acciones diligentes a la resolución de las problemáticas manifestadas por docentes y alumnos nos condujo al diseño de una experiencia de intercambio docente en que participantes y organizadores arribaran a la comprensión de diversos aspectos (epistemológicos, conceptuales, disciplinares, personales, entre otros) que enriquecieran la experiencia de enseñanza a partir del uso intencionado de la escritura como recurso potente de aprendizaje y de interacción. Como es posible observar, la primera pregunta orientativa enunciada (¿Qué ocurre?) derivó en la etapa exploratoria de esta investigación; la segunda (¿Podemos incidir en ello?), en la fase experimental-descriptiva.

Evidentemente, la fase de exploración desarrollada previamente en esta investigación (tanto en México como en España) se convierte en el antecedente inmediato de esta



experiencia de intercambio *online*. En ese apartado indagatorio se reconocieron elementos de creencias, prácticas e interacciones, cuyo bagaje se puso a disposición de la configuración de la propuesta de intercambio que aquí se describe.

### **7. 1. 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INDAGACIÓN EN LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO DOCENTE EN MODALIDAD VIRTUAL**

Es un hecho que no todos los docentes universitarios consideran la enseñanza de la escritura o la inclusión de prácticas de escritura como un propósito en el contexto de la asignatura que imparten, sobre todo si dicha asignatura no es de lengua. Incluso, aún cuando consideran hacerlo (a través de la revisión o corrección personalizada de producciones escritas, por ejemplo) encuentran numerosas limitaciones en la administración del tiempo o en los resultados a los que llegan sus alumnos. Es así, como llegados a este punto, se reproduce un círculo vicioso de manera velada e inconciente: por un lado, los alumnos siguen sin comprender lo que leen, cometiendo faltas de ortografía y gramática, escribiendo trabajos con un pobre vocabulario o bien, sin coherencia o estructura, entre otros; y, por otra parte, los docentes lamentan esa mala formación del alumnado y llevan consigo la interrogación sobre qué hacer y si otros profesores lidian con problemas similares al suyo (Carlino, 2005).

El aislamiento o individualismo como característica de ejercicio profesional del docente universitario, limita la posibilidad de intercambiar con sus pares esas dificultades experimentadas al interior del aula –más allá de una comunicación entre pasillos con algún colega con quien se comparte una preocupación-. De ahí la necesidad asumida en el marco de esta investigación por generar un espacio para compartir estas preocupaciones.

¿Es posible generar espacios de colaboración y búsqueda de acciones propositivas en relación con una inquietud compartida en torno a los textos escritos en las asignaturas? ¿Qué implica hacerlo? ¿Qué contenidos y habilidades deben ponerse en juego para hacerse cargo de la escritura en el aula? ¿Qué procesos reflexivos aparecen cuando el docente revisa sus prácticas y pone en marcha diversas situaciones didácticas relacionadas con el tratamiento de textos académicos? Estas inquietudes orientaron el diseño de esta fase experimental-descriptiva convirtiéndose en sus preguntas orientativas de indagación.

### 7.1.3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO DOCENTE EN MODALIDAD VIRTUAL

Como ha sido mencionado en el Capítulo 4 de esta investigación -referente al diseño metodológico-, esta experiencia de intercambio contó con la participación de diez docentes universitarios de instituciones y carreras diversas que fueron convocados por la investigadora. Se optó por un muestreo intencional en cadena, denominado también muestreo de avalancha (Izcara Palacios, 2014, pág. 80) que consiste en la identificación de informantes clave que, a su vez, ponen al investigador en contacto con otros nuevos informantes. En un acercamiento inicial con cada uno de los participantes, se detectaron intereses e inquietudes comunes que sirvieron de base para el diseño de la propuesta de intercambio *online*.

La muestra de participantes, al comienzo de la experiencia de intercambio estuvo configurada de la siguiente manera:

Docente	Tipo de universidad	País de origen	Carrera	Asignatura que imparte	Semestre
DOC-OL01	Pública	México, D.F	Maestría Enseñanza Superior	Formación docente	Optativa
DOC-OL02	Pública	México, D.F	Pedagogía (Sistema abierto)	Fundamentos de la Investigación Pedagógica I y II	1º y 2º (de 8) Obligatoria
DOC-OL03	Pública	México, D.F	Pedagogía	Pedagogía experimental I y II	5º y 6ª (de 8) Optativa
DOC-OL04	Privada	Méx., Edo. de Méx.	Pedagogía	Filosofía de la educación	1º (de 8) Obligatoria
DOC-OL05	Privada	Méx., Edo. de Méx.	Pedagogía	Diseño curricular	8º (de 8) Obligatoria
DOC-OL06	Pública	Ecuador	Lic. Ciencias de la educación	Investigación pedagógica I y II	1º y 2º (de 8) Obligatoria
DOC-OL07	Pública	México, D.F	Bibliotecología	Historia del libro y las bibliotecas I y II	1º y 2º (de 8) Obligatoria
DOC-OL08	Pública	México, D.F	Ingeniería biónica, Mecatrónica o Telemática	Filosofía	Prerrequisito ingreso (obligatoria)
DOC-OL09	Pública	México, D.F	Biología	Filosofía e historia de la Biología	1º (de 8) Obligatoria
DOC-OL10	Pública	México, D.F	Historia	Historiografía I-IV	1º - 4º (de 8) Obligatoria

**Tabla 7.2.** Docentes participantes en la fase experimental-descriptiva.  
Experiencia de intercambio *online*. Fuente. Elaboración propia. (DOC-OL10= Docente Online)

El marco teórico que sustentó el diseño de esta experiencia de intercambio consideró tres ejes. El primero, referente a la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas y contextualizadas; el segundo, relacionado con el intercambio del profesorado como una práctica reflexiva y, finalmente, el tercero, concerniente a la modalidad virtual en la cual la pedagogía debe ubicarse antes que la tecnología.

En cuanto al primer eje teórico, el referente a la lectura y escritura académica como objetos de estudio, la propuesta de intercambio sostuvo que leer y escribir son prácticas sociales que se insertan en un contexto y buscan alcanzar objetivos específicos. Es decir, “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir” (Zavala, V., 2009, p. 23), sino para participar de las prácticas de una comunidad determinada.

En relación con el segundo eje, el del intercambio del profesorado como una práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) asumimos que cualquier modalidad formativa o de intercambio requiere “provocar la reflexión en, sobre y para la práctica en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente” (Pérez Gómez, 2010, pág.23). Esta modalidad de formación o intercambio implica reconocer las propias prácticas y las motivaciones, creencias y supuestos en que se inspiran, como un requisito indispensable para la reconstrucción y la búsqueda de alternativas que las mejoren. (Smyth, 1991).

Finalmente, en cuanto a la modalidad virtual para el intercambio, adherimos a García Aretio (2002) quien sostiene que un grupo humano no exige compartir, necesariamente, un espacio físico para conformar una comunidad de aprendizaje. El énfasis de dicha interacción debe estar sustentado en los intereses más que en el espacio. Por tanto, el entorno virtual de aprendizaje de esta experiencia de intercambio se concibe como un espacio que implica innovación y como un contexto social que genera sus propios textos y formas de comunicación. Tenemos presente que, como señala Bautista:

[...] lo virtual es el aula, porque a la vez que pretende ser un lugar de encuentro de la misma forma que un aula física, es también intangible, dada su naturaleza electrónica. Sin embargo, el docente, el estudiante, la comunicación y el aprendizaje no son virtuales, sino bien reales” (Bautista, 2006, pág. 37).

En este sentido, los contenidos del Seminario de Lectura y Escritura Académica, SeLEA (Ver Figura 7.1) se organizaron en cuatro módulos fueron vinculados a preguntas

específicas que motivaron la reflexión de la práctica docente. Siguiendo el planteamiento de Smyth (1991) este proceso reflexivo se produjo en cuatro tipos de acción: describir qué es lo que hago (descripción); reconocer qué inspira mis prácticas (inspiración); identificar cuáles son sus causas (confrontación), y reconstruir alternativas propositivas (reconstrucción). La dinámica del campus estuvo centrada en actividades prácticas esencialmente, con soporte teórico posterior para interpretar las acciones realizadas.

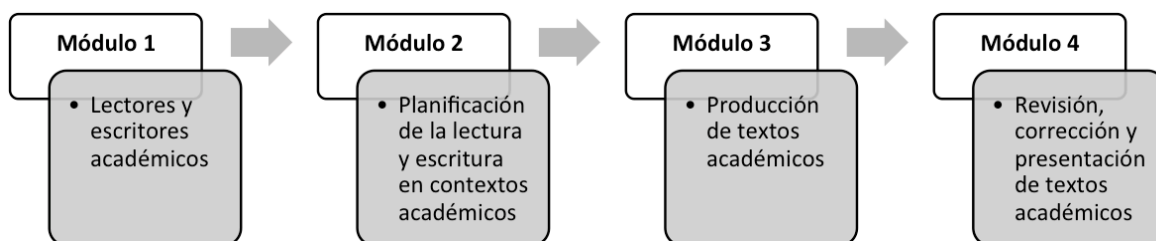


Figura 7.1. Contenidos del Seminario de Lectura y Escritura Académica (SeLEA).

Intercambio docente *online*

La participación e interacción de los docentes quedó registrada a través del foro, principalmente. El análisis de dichos registros se llevó a cabo principalmente considerando los textos escritos producidos en tres actividades solicitadas a los docentes en el marco del intercambio *online*. Estas actividades se consideraron clave por ubicarse en tres momentos diferenciados del curso: inicio, desarrollo y cierre. (Ver Anexos 18, 19 y 20 con transcripciones de registros). La interacción con la tutora a través del correo electrónico o chat (identificados con las nomenclaturas: CO-D, CH-D), también permitió un análisis complementario.

Registro específico	Herramienta-Nomenclatura	Descripción de actividad realizada por el docente
Cuestionario a alumnos	Foro (FO-CST)	Los docentes preguntaron a sus alumnos dificultades las experimentadas en la escritura. Plantearon dos preguntas base: “¿Qué emociones y pensamientos les despierta la producción de textos escritos? ¿Qué dificultades enfrentan en la escritura de textos académicos?”
Narrativa docente	Foro (FO-NAR)	Redactar una narrativa respondiendo a la pregunta “¿Qué se lee y se escribe en mi asignatura?” (Se proporcionó a los docentes un esquema para identificar características del género narrativo, así como lecturas sobre su uso en experiencias educativas).
Secuencia didáctica para la asignatura	Foro (FO-SEC)	Redactar una secuencia didáctica con base en un aspecto de la escritura para trabajarlo en sus asignaturas. (Se proporcionó a los docentes un esquema para identificar estructura de este género, así como lecturas y recomendaciones web de ejemplos con secuencias en distintos niveles educativos).

**Tabla 7.3.** Registros específicos analizados en la fase experimental-descriptiva. Experiencia de intercambio (*online*). Fuente. Elaboración propia.

#### 7.1.4. ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS EN EL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO DOCENTE. LA FRAGMENTACIÓN DE LOS DATOS

Los registros señalados se analizaron bajo la misma herramienta analítica de la comparación constante (Strauss & Corbin, 2002). Cada uno de los documentos analizados generó sus propios aspectos temáticos emergentes, mismos que fueron organizados en categorías y subcategorías. Se optó por concentrar el análisis global de estos documentos en una sola tabla de categorías y subcategorías –y no en tres, es decir, una por cada registro: cuestionario, narrativa, secuencia- en virtud de tratarse de un mismo instrumento de recolección de datos: registro específico. A continuación los aspectos temáticos emergentes en dichos registros:

No.	Cuestionario a alumnos (Dificultades de escritura- lectura)	Narrativa docente (Prácticas de escritura y lectura en asignaturas)	Secuencia didáctica para la asignatura
1.	Falta de comprensión en lo leído	No había pensado en lo que promuevo en mi clase	Acorde con los objetivos-tema de asignatura
2.	Concentrarse, mantener la atención en la lectura	Falta de formación de los estudiantes	Materiales para leer: revistas, libros
3.	Vocabulario desconocido	Doy por supuesto que saben	Género textual: carta
4.	Dificultad para relacionar lectura conmigo mismo	Los estudiantes no son concientes de sus fallas	Exposición de trabajos simulando un congreso
5.	No puedo plasmar todas las ideas que tengo	Escriben reseña, resumen, comentarios, ensayos	Tomar práctica como punto de partida para otras
6.	No sé cómo empezar la redacción	Deficiencias en los planteamientos del alumnado	Identificar destinatario y propósito de lo que escribe
7.	No llevar un orden ni estructura en lo que se escribe	Me preocupa que se expresen con corrección y tengan vocabulario especializado	Piensen que en esta carrera y profesión no tienen que escribir o leer
8.	No distinguir ideas de autores con las propias	La ortografía del alumnado es pésima	Programa de estudios por cumplir
9.	Desconocimiento de la estructura y características del texto solicitado	Mi materia se evalúa y se ejerce en la escritura (filosofía)	Esta profesión es promotora de la lectura y la escritura
10.	No puedo escribir porque no comprendí lo que leí	Después de ver una película hacen un ensayo	Género textual: proyecto de diseño de producto
11.	No me gusta leer por obligación	Trabajo individualmente con quien tiene problemas	Género textual: plan de estudios
12.	Dificultad para encontrar ideas clave	No hay tiempo suficiente para correcciones individuales	Investigación en diversas fuentes
13.	[...]	[...]	[...]

**Tabla 7.4.** Aspectos temáticos emergentes en los registros específicos. Fase experimental-descriptiva *online*.

### 7.1.5. GENERACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

#### A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS IDENTIFICADOS.

#### LA RECOMPOSICIÓN DE LOS DATOS

A partir de los aspectos temáticos emergentes en los registros específicos se procedió a su agrupación conforme a criterios de semejanzas conceptuales para el intercambio de categorías y subcategorías, mismas que pueden observarse en la siguiente tabla:

Categoría	Subcategoría
<b>A. Percepción de competencias de comunicación escrita en el alumnado</b>	Reconocimiento de competencias ausentes
	Reconocimiento de competencias presentes
<b>B. Prácticas de escritura presentes en asignaturas</b>	Géneros textuales presentes
	Fines de la escritura
	Proceso de acompañamiento de la escritura
	Evaluación de la escritura
	Relación de la escritura con la lectura
<b>C. Innovación docente en prácticas de escritura</b>	Orientada a géneros profesionales
	Orientada a procesos de escritura
<b>D. Respuesta del docente a la actividad de aprendizaje y la práctica reflexiva</b>	Nudos de preocupación
	Respuesta de implicación en la actividad
	Sin implicación en la actividad

**Tabla 7.5.** Categorías y subcategorías emergentes de la experiencia de intercambio docente online. *Fuente.* Elaboración propia.

### 7.1.6. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

La descripción de categorías y subcategorías resulta un proceso clave en el análisis de datos derivado del Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) y la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Es en este momento que la descomposición de datos, permite su reconfiguración y la posibilidad de generar la teoría sustantiva necesaria para comprender al objeto analizado. Derivadas de los datos

analizados, se describen las cinco categorías emergentes y sus correspondientes subcategorías: A) Percepción de competencias de comunicación escrita en el alumnado; B) Prácticas de escritura presentes en el alumnado; C) Innovación docente en prácticas de escritura, y; D) Respuesta docente a la actividad de aprendizaje y la práctica reflexiva.

### ***Categoría A. Percepción de competencias de comunicación escrita en el alumnado***

Esta categoría se refiere, justamente, a la percepción que el docente reconoce y expresa sobre las competencias de comunicación escrita del alumnado –tanto las presentes como las ausentes-, así como las causas que atribuye a éstas.

#### **Subcategoría A1. Reconocimiento de competencias ausentes**

La totalidad de docentes participantes reconocen deficiencias en cuanto a la formación de comunicación escrita de su alumnado. Entre éstas, las que se expresan con mayor frecuencia son, en orden descendiente de frecuencia: problemas en la comprensión lectora, dificultad en la expresión escrita coherente, errores elementales de ortografía, no poseer el bagaje cultural y lingüístico acorde con su edad y formación. Otras carencias, reiteradamente mencionadas se relacionan con habilidades sociales, de pensamiento y de hábitos de estudio. Es pertinente destacar, la diversidad de respuestas que se asocian con la generación de textos escritos.

Problemas en la comprensión lectora:

*[...]Los estudiantes no logran decodificar ni procesar eficientemente los textos académicos. (FO-CST-07)*

*[...]Veo que no identifican la parte central. (DOC-OL02)*

*[...]Percibo que mis alumnos cada vez tienen más dificultad para realizar una lectura sostenida. todo es superficial y fragmentado. Ellos no son culpables, son parte de un sistema y eso es lo que son. (DOC-OL04)*

Dificultad en la expresión escrita:

*[...] Dificultad en la estructura y coherencia expositiva. (DOC-OL06)*

*[...] Se expresan por escrito tal como lo hacen de manera oral y manifiestan gran dificultad para construir frases coherentes. (DOC-OL08)*

#### Errores de ortografía:

*[...] Los errores de ortografía que comenten son alarmantes. (DOC-OL10)*

#### No contar con bagaje cultural ni lingüístico:

*[...] Yo les doy clase a los de primero y están muy perdidos, que estén perdidos no significa que no sepan cosas, sí saben muchas cosas pero hay cosas esenciales que no saben ¿no?, por ejemplo, del punto de vista de la cultura política están absolutamente perdidos, desde el punto de vista de la interpretación de rasgos sociales tienen muchos elementos innovadores pero se pierden en otros ¿no? (DOC-OL10)*

*[...] No sólo carecen del vocabulario disciplinar sino de un vocabulario general. (DOC-OL09)*

#### Dificultades de argumentación, habilidades de pensamiento:

*[...] Estudiantes dispersos, mentalmente ocupados, sin atención. (DOC-OL07)*

*[...] Confunden tesis con idea principal, opinión con argumento. (DOC-OL07)*

*[...] Resistencia a pensar estructuradamente. (DOC-OL06)*

#### Dependencia cognitiva del docente:

*[...] Es desconcertante ver a un estudiante universitario preguntando si una actividad la debe realizar con pluma –bolígrafo– rojo o azul. Esto limita que puedan crear. (DOC-OL06)*

*[...] los docentes sienten que los alumnos no aprenden si él no explica a detalle lo que están estudiando y los alumnos buscan la forma de que les den clase, llegan a la asesoría sin haber leído. (DOC-OL02)*

#### Rechazo hacia la asignatura:

*[...] Son estudiantes de ingeniería y tienen que hacer un curso de filosofía. La mayoría de ellos no ve sentido en la asignatura y la percibe como una obligación engorrosa. ¿Cómo conectar una cosa con otra? (DOC-OL08)*



Habilidades personales y sociales limitadas:

*[...]No saben trabajar en equipo. Un alumno hace el trabajo de todos. (DOC-OL06)*

*[...]Hay una tendencia a no esforzarse. (DOC-OL03)*

Habilidades deficientes de estudio y de investigación:

*[...]No tienen habilidades de investigación (todo lo bajan de internet) (DOC-OL07)*

*[...]Son lectores y escritores de textos cortos, fragmentados (DOC-OL07)*

Escasa vinculación personal con sus producciones escritas:

*[...]Buscan entregar y olvidar el texto. No hacerse cargo de él. (DOC-OL09)*

*[...]La primera pregunta que me hacen es cuántas cuartillas debe tener el trabajo. Parece importarles más cumplir con el trabajo que con el tema de investigación. (DOC-OL10)*

*[...]Quizá el mayor problema es que los estudiantes no reconocen esta situación. (FO-CST-07)*

Entre las causas que los docentes atribuyen a estas deficiencias se encuentran: la influencia de la cultura visual digital que prioriza la información fragmentada; el resultado ante un sistema cultural que parece fomentar la ignorancia, y; el rechazo aparente de los estudiantes al canon académico.

#### **Subcategoría A2. Reconocimiento de competencias presentes**

Esta subcategoría informa de las competencias de comunicación escrita que el docente reconoce en el alumnado. La destreza tecnológica para el manejo de herramientas digitales, el deseo por aprender y la escritura de textos cortos son las menciones con mayor frecuencia.

*[...] escribir textos largos les resulta difícil, pero con textos cortos son capaces de hacer maravillas, porque saben hacer abreviaturas de todo... (DOC-OL10)*

*[...]son alumnos que han convivido con la tecnología y que tienen buen manejo de recursos de edición, diseño, redes sociales. Lo que no estoy tan segura es el uso que le dan a eso que saber. (DOC-OL09)*

### *Categoría B. Prácticas de escritura presentes en asignaturas*

Esta categoría describe las prácticas de escritura que los docentes promueven en el marco del aprendizaje de sus asignaturas, así como los fines y características de dichas prácticas: qué tipo de textos solicitan, para qué los solicitan, cómo acompañan el proceso de escritura y cómo lo evalúan.

#### Subcategoría B1. Géneros textuales presentes

Esta subcategoría enuncia los géneros o tipo de textos solicitados en el marco de las asignaturas (informes, ensayos, reseñas de lectura). También refiere el tiempo o momento en que dichas producciones son requeridas. El comentario expresado por los docentes permite observar una tendencia a solicitar textos diferenciados durante el curso (con carácter de preparatorio, de estudio) y otros, al final del curso destinados a la evaluación.

En la siguiente tabla, se puede observar una saturada mención a solicitar, por un lado, textos tales como la reseña de lectura durante el curso, y, por otro lado, reportes o informes de investigación para evaluación. Esto, independientemente de la diversidad de disciplinas representadas en los participantes.

<b>Docente</b>	<b>Carrera</b>	<b>Asignatura que imparte</b>	<b>Géneros textuales que se escriben en las asignaturas</b>
DOC-OL01	Maestría Enseñanza Superior	Formación docente	Durante el curso: Informe, reseñas de lectura. Para evaluación: investigación monográfica o plan de intervención
DOC-OL02	Pedagogía (Sistema abierto)	Fundamentos de la Investigación Pedagógica I y II	Durante el curso: Mapa conceptual, entrada de blog, resumen, informe, fichas de trabajo, registro bibliográfico,
DOC-OL03	Pedagogía	Pedagogía experimental I y II	Durante el curso: Reporte de lectura. Para evaluación: ensayo o proyecto de investigación
DOC-OL04	Pedagogía	Filosofía de la educación	Durante el curso: Resumen de lectura Para evaluación: Reporte de lectura, examen
DOC-OL05	Pedagogía	Diseño curricular	Durante el curso: Examen, reseña de lectura, carta descriptiva, presentación power point. Para evaluación: Plan de estudios
DOC-OL06	Lic. Ciencias de la educación	Investigación pedagógica I y II	Durante el curso: Ensayo, informes de investigación

DOC-OL07	Bibliotecología	Historia del libro y las bibliotecas I y II	Durante el curso: Comentario de lectura. Para evaluación: examen
DOC-OL08	Ingeniería biónica	Filosofía	Durante el curso: Resumen de lectura Para evaluación: investigación monográfica
DOC-OL09	Biología	Filosofía e historia de la Biología	Durante el curso: Control de lectura Para evaluación: ensayo
DOC-OL10	Historia	Historiografía I-IV	Durante el curso: Reseña, resumen, comentario de texto. Para evaluación: proyecto de investigación o ensayo.

**Tabla 7.7.** Géneros textuales que se escriben en las asignaturas de los participantes en la fase experimental-descriptiva. *Fuente.* Elaboración propia.

### Subcategoría B1. Fines de la escritura

Esta subcategoría describe la finalidad asignada por los docentes a los textos escritos solicitados en el marco de sus asignaturas. Según lo informado, la saturación de respuestas se presenta en tres sentidos: 1) asignar un propósito de estudio a la producción de textos escritos, y; 2) controlar las acciones de aprendizaje –lectura- y evaluarlas. Algunas menciones aisladas también hacen alusión a la escritura como un recurso para promover aprendizajes.

*[...]Los estudiantes no se dan cuenta que si quieren aprender deben leer, y si quieren estructurar su pensamiento deben escribir. (DOC-OL09)*

### Subcategoría B3. Procesos de acompañamiento

Esta subcategoría refiere las acciones que los docentes de esta muestra informan que realizan para acompañar la planificación, textualización, revisión o publicación de las producciones escritas por el alumnado. Es importante distinguir estas acciones de acompañamiento de procesos de escritura de aquellas acciones para el acompañamiento del aprendizaje en general (por ejemplo, la aclaración de conceptos a través de la exposición que es una actividad eminentemente relacionada con la lectura). Vale la pena apuntar que entre los resultados no se registran acciones de seguimiento para la textualización en sí misma.

Orientadas a la planificación de la escritura: guías de escritura, indicaciones de características de los trabajos solicitados.

*[...] Para la elaboración de su ensayo final les doy [a los alumnos] una guía indicando las características detalladas del trabajo. (DOC-OL07)*

Orientadas a la revisión/reescritura: revisión personalida del texto del alumno por parte del docente.

*[...] procuro revisar sus trabajos personalmente, pero no siempre puedo hacerlo por una cuestión de tiempo. Yo lo que pido son menos alumnos y más tiempo. (DOC-OL10)*

Orientadas a la publicación/exposición de la escritura: entrega al docente, blog.

*[...] en varios cursos he pedido que elaboren un blog para subir sus trabajos e investigaciones semanales. Ha sido una buena estrategia. (DOC-OL02)*

#### **Subcategoría B4. Evaluación de la escritura**

Esta subcategoría informa de la evaluación que realizan, de manera generalizada, los docentes de esta experiencias. Se informa una saturación hacia la evaluación sumativa, es decir, cada una de las producciones escritas tiene un valor que se acumula de cara a la calificación final. También se observa que el porcentaje mayor de la calificación se deposita en una producción presentada al finalizar el curso. Es decir, la evaluación se centra en el producto y no en el proceso.

*[...] ellos entregan un reporte cada semana que vale 30% de la calificación. El 20% lo asigno a la asistencia y el 50% al trabajo final. (FO-CST-07)*

*[...] en la investigación final me doy cuenta si adquirieron o no todos los contenidos que trabajamos a lo largo del semestre. (DOC-OL02)*

#### **Categoría C. Innovación docente en prácticas de escritura**

En el marco de esta experiencia de intercambio los docentes elaboraron una secuencia didáctica atendiendo un aspecto de la escritura de su interés para sus asignaturas. Así pues, se

observó que los intereses de este grupo de docentes son diversos y que, en función de dichas preocupaciones cada uno generó para sí la secuencia más conveniente.

Las propuestas presentadas se orientaron a la producción de géneros profesionales, al desarrollo de competencias y propósitos comunicativos, al desarrollo de habilidades de pensamiento y a la atención de alguna fase del proceso de escritura. Si bien estas son las propiedades informadas por este grupo, cabe suponer la presencia de intereses en distintos sentidos: adquisición de un contenido, aplicación de teoría en la práctica, escritura de géneros escolares o académicos, competencias profesionales, aspectos lingüísticos, entre otros.

#### **Subcategoría C1. Orientada a géneros profesionales**

Esta propuesta surgió en el contexto de un aula de primer semestre de la asignatura de filosofía, con estudiantes de carreras de diversas ingenierías (Ingeniería biónica, Mecatrónica o Telemática). Ante un rechazo evidente de los estudiantes a la asignatura por considerarla ajena a su formación, el docente solicitó la redacción de un proyecto de diseño de producto. Dicho género textual es frecuentemente solicitado a los profesionales de estas áreas. En éste deben detallar las necesidades que justifican la elaboración del producto, sus valores funcionales, estéticos y simbólicos, así como todas las especificaciones técnicas. Este documento debe ser presentado al cliente que lo solicita o bien, a un organismo que financiará su producción.

El docente especificó a sus alumnos que dicho producto debería tener como valor central el de la sustentabilidad –concepto que, evidentemente, formaba parte del programa de la asignatura-. Organizados individualmente o en parejas, los estudiantes configuraron la propuesta para su producto y realizaron las lecturas indicadas por el docente o algunas complementarias para saber más del concepto así como de la forma de presentación de su documento. Este ejercicio para estudiantes que recién ingresaban a sus carreras resultó motivamente por visualizarse a sí mismos en pleno ejercicio. Para el docente representó la posibilidad de romper la frontera de desinterés frente a la filosofía y una experiencia novedosa en sus planteamientos metodológicos. Los resultados de esta experiencia fueron a su vez, expuestos en un congreso de innovación y aprendizaje. (Ver, Martínez Arroyo & González Morales, 2011).

**Subcategoría C2.** Orientada a procesos de escritura

La secuencia didáctica con esta propuesta se realizó en el marco de la asignatura “Diseño curricular” para alumnos de 8º semestre de la licenciatura en Pedagogía. La universidad entrega al docente el programa de la asignatura indicando las lecturas y las formas de evaluación para el curso. Como parte del curso los alumnos deben presentar al finalizar el curso un plan de estudios. Para llegar a la redacción de este plan, los estudiantes elaboran otros documentos previos tales como programa de asignatura y carta descriptiva.

El programa propuesto a la docente no indicaba las estrategias para abordar los contenidos, por lo que algunos alumnos recibieron con desagrado la tarea pues les representó trabajo adicional al indicado en el programa (centrado en la adquisición de contenidos). Otros, en cambio se mostraron participativos activamente.

Al inicio del curso, el grupo eligió una temática de interés (Bullying) y cada uno de los documentos generados se hicieron a partir de una situación ficticia: el diseño de un plan de estudios que la universidad ofertaría el próximo ciclo escolar. Cada equipo eligió, por tanto, el enfoque que habría de dar a su propuesta curricular.

Organizados en equipos y parejas, la propuesta didáctica se centró en la redacción semanal de estos documentos y la revisión grupal en cada clase de las producciones elaboradas por los alumnos, a partir de los contenidos revisados en clase. Los escritos se proyectaron con apoyo de un cañón, de tal manera que el grupo participó de su revisión. Posterior a esto, aplicaban dichos comentarios en sus propios textos y los mejoraban, entregando al docente, ambas versiones del documento en cuestión.

***Categoría D.*** **Respuesta docente a la actividad de aprendizaje y la práctica reflexiva**

**Subcategoría D1.** Nudos de preocupación

Esta subcategoría refiere aquellos aspectos señalados por los docentes que motivaron su participación en la propuesta de intercambio. Algunos de los tópicos señalados fueron: compartir experiencia con otros docentes, conocer estrategias de enseñanza para su clase en aspectos específicos (lectura, corrección de textos).

*[...] Considero que faltan actividades más creativas de escritura, sin embargo con sesenta alumnos es difícil revisar y devolver lo escrito a tiempo. (DOC-OL10)*

*[...] Interés en desarrollar vocabulario académico, reconocer estructura de textos académicos, manejo de aparato crítico, presentación adecuada, estructura. (DOC-OL01)*

*[...] Mi problema es la corrección. No tengo estrategias para corregir sin que me tome tanto tiempo. Aunque pudiera realizar actividades en las que ellos se lean, me interesa leerlos y corregirlos yo para saber cuál es el desempeño de cada uno y ayudarles en lo que necesitan. (DOC-OL10)*

### **Subcategoría D2. Sin implicación en la actividad**

Esta subcategoría enuncia algunas de las razones por las que el docente no participó de las actividades del curso. Además de cuestiones relativas al tiempo, compromisos imprevistos o dificultad de adaptación al entorno virtual, se señalan las siguientes:

Sin implicación por rechazo o resistencia a la actividad de aprendizaje:

*Me parece que tu propuesta baja el nivel académico por dar entrada a lo didáctico. Si yo voy a solicitar una reseña lo voy a hacer desde los criterios de los sitios donde publican los especialistas. Aunque los alumnos no lo hagan, al menos tienen el parámetro de lo que deben considerar en sus escritos. (DOC03-OL10)*

Sin implicación por aspectos emocionales:

*No quiero justificarme pero voy lento y no avanzo porque el seminario me ha confrontado duramente. Y me gusta. Me reencontré nuevamente con la docencia. (DOC03-OL6)*

Sin implicación por rechazo o resistencia al enfoque de la práctica reflexiva docente:

*Tengo la impresión de estar en un curso para conducir y ocuparme de saber cuál es el impacto social de la industria automotriz. (DOC-OL06)*

### **Subcategoría D3. Respuesta de implicación en la actividad**

Esta subcategoría menciona aquellos aspectos por los que el profesorado sí participó activamente en las actividades de esta propuesta de intercambio. La respuesta con mayor

representatividad fue la de reunirse con otros docentes y conocer sus experiencias. Seguida de ésta, algunos aspectos valorados positivamente en el curso fueron:

Sobre el entorno virtual:

*No había tenido la experiencia de un curso virtual. Me intrigaba y asustaba un poco, pero me sirvió mucho ver que no es tan complicado como lo había pensado. (DOC-OL01)*

Sobre la práctica docente:

*[...]Este ejercicio me ha permitido reflexionar sobre mi propio accionar como docente y, por ello, identificarme como agente corresponsable de esta situación. (DOC-OL06)*

*[...]El curso me ayudó a ver que muchas veces pedimos a los estudiantes que escriban determinados tipos de textos y que nosotros mismos no podríamos hacerlo sin un trabajo previo para motivar la escritura. (DOC-OL10)*

*[...]Me gusta mi trabajo, pero llevo muchos buscando no perder la ilusión y caer en la rutina. Este curso me ha servido para encender nuevamente la mecha. (DOC-OL03)*

*[...] Pienso que todo lo que sucede en el proyecto formativo es parte del análisis y la búsqueda. (DOC-OL01)*

#### **7.1.7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA FASE EXPERIMENTAL-DESCRIPTIVA**

Es difícil determinar si la complejidad de una propuesta de intercambio mediada por una plataforma virtual y el ejercicio reflexivo de la práctica docente pueda valorarse por sus logros o, bien, por los procesos que en ella se generaron. En términos objetivos, señalar que del 100% de participantes, el 60% tuvo un ingreso regular y permanente a la plataforma virtual y, el 50% desarrolló una propuesta concreta para la propia asignatura en relación con la lectura y producción de textos académicos.

El proceso de intercambio condujo no solamente a una reflexión como docente sino como lector y escritor de una comunidad académica específica. Esto significa que la propia identidad que tiene el profesor de sí mismo como lector, escritor y parte de una comunidad académica, determina en buena medida sus prácticas en el aula y con el manejo de textos.



El hecho de dar voz a los alumnos y conocer sus propias dificultades permite comprobar hipótesis que se intuyen o bien, descubrir aspectos del alumnado que no se habían considerado. De la misma manera, la posibilidad de pensar la propia práctica fue valorada como uno de los aspectos más valiosos del proyecto formativo. Si bien se advierte de entrada un desconcierto ante la reflexión (“Tengo la impresión de estar en un curso para conducir y ocuparme de saber cuál es el impacto social de la industria automotriz”), ésta se va asumiendo como parte del proyecto formativo y conduce a una gama de respuestas al interior del grupo. Por un lado, quien manifiesta resistencia o rechazo a concebirla como un proceso formativo. Por otro lado, quien la integra como un descubrimiento, como un proceso de búsqueda.

Es un hecho que la práctica reflexiva –y su mediación en un entorno virtual- ofrece un horizonte de posibilidades de acción que vale la pena explorar. El pensarse a sí y el intercambio entre pares confronta al sujeto consigo mismo, haciendo evidentes los recursos y posibilidades puestos en juego en procesos de innovación educativa. Desde nuestra perspectiva, esta modalidad de intercambio permite un reencuentro con la noción fundamental de la educación y del aprendizaje vistas como un proceso permanente; como una actitud de situarse ante un mundo que nos asombra y nos permite conocerlo. En este sentido, “todo lo que sucede en el proyecto formativo es parte del análisis y la búsqueda”.

Consideramos que la experiencia de intercambio en modalidad virtual resultó un acerto metodológico por la posibilidad de obtener información en el contexto y tema preciso de nuestro objeto de estudio.

# Capítulo 8

## Interpretación cristalizada de los datos globales y elaboración del informe final

### Presentación de capítulo

El presente capítulo ofrece una interpretación global de la investigación. Ésta se divide en dos apartados: 1) Interpretación a través de unidades de análisis, y 2) Interpretación a través de la exposición sintética de los resultados.

Para la redacción del primer apartado -el referente a la interpretación de unidades de análisis- se seleccionan y describen tres unidades de análisis que permiten comprender los procesos de escritura en los contextos académicos analizados. Estas unidades de análisis fueron delimitadas una vez que se hizo un concentrado con el total de categorías y subcategorías emergentes en la investigación en sus dos fases: exploratoria y experimental-descriptiva (Ver Anexo 22. Concentrado de categorías y subcategorías emergentes).

La selección de estas categorías reúne en esencia los aspectos indagados en cada una de las fases de la investigación a través de los diversos instrumentos aplicados y sus respectivos informantes. En la tabla 8.1. se describe el contenido que cada una de estas unidades de análisis considera en el informe:

Unidades de análisis de la interpretación cristalizada e informe final	Contenido
a) Competencias de comunicación escrita del alumnado y respuestas docentes	Informa la percepción de alumnos y docentes acerca de las competencias presentes y ausentes en el alumno en cuanto a comunicación escrita.
b) Trayectorias individuales de cultura escrita	Enuncia diversos aspectos que en la trayectoria e historia individual inciden en la competencia de comunicación escrita del alumnado.
c) Conceptualización de la escritura y su relación con el aprendizaje disciplinar	Refiere diversas conceptualizaciones de docentes y alumnos acerca de la escritura y la relación de ésta en prácticas cotidianas de aprendizaje.

**Tabla 8.1.** Unidades de análisis en la interpretación cristalizada e informe final de la investigación.

*Fuente.* Elaboración propia.

Adicional a este filtro interpretativo de las unidades de análisis, este apartado del informe acude al recurso de la ‘cristalización’ que ha sido expuesto en el Capítulo 4 (inciso 4.2.1. “El enfoque epistemológico de la investigación”). Desde esta práctica interpretativa y, como criterio de validez en la cristalización, se suman otras voces a la narrativa del investigador y los informantes aportando su propia visión de lo analizado, confirmándolo o cuestionándolo incluso. Una finalidad de este proceso de cristalización es contar el mismo hecho desde diferentes puntos de vista (Moral Santaella, 2006).

En el sentido descrito, se integra al presente informe la voz de cuatro docentes universitarios: dos docentes internos a la investigación y dos externos a ésta. Los primeros fueron participantes directos en este estudio (en su fase experimental); los segundos no. Todos ellos participan con esta interpretación realizando una lectura del presente trabajo y sumando su punto de vista a este informe en aspectos que consideran relevantes. Su registro fue grabado, transcrito e incorporado al informe. (Ver Anexo 23. Transcripción de lectores para cristalización). A estos participantes los referiremos como Lector 1, 2, 3 o 4; las características de dichos lectores se observan en la siguiente tabla:

Nomenclatura	Tipo de lector	Características de la universidad de origen	Carrera y asignatura en que desempeña labores docentes
LectorInterno-MEX	Lector interno	Universidad pública, México	Licenciatura en Pedagogía. Asignatura: Pedagogía experimental
LectorExterno-MEX	Lector externo	Universidad privada, México	Licenciatura en Pedagogía. Asignatura: Diseño curricular
LectorInterno-ESP	Lector interno	Universidad pública, España	Grado en Educación Primaria. Asignatura: Organización y gestión institucional y de programas educativos
LectorExterno-ESP	Lector externo	Universidad pública, España	Grado en Pedagogía. Asignatura: Sociología de la educación

**Tabla 8.2.** Lectores que participan en la interpretación cristalizada. Informe final.  
*Fuente.* Elaboración propia.

La participación de estos lectores incluye al presente informe otras posibilidades interpretativas que enriquecen la mirada en torno a la escritura en contextos universitarios de aprendizaje.

Así pues, de la misma manera que este informe incluye la voz textual de los lectores citados, lo hace con los informantes directos en la investigación (docentes y alumnos) y, por supuesto, con el investigador. La referencia de cada uno de éstos se realiza indicando si se trata de docente o alumno, así como la fase en que participó. DocMEX-Explor (Docente México-Fase exploratoria); DocESP-Explor (Docente España-Fase exploratoria); Doc01-Online (Docente, núm., Online); o bien, (Inv.), cuando se trata del investigador.

La narrativa elegida para la presentación de este apartado pretende ofrecer el panorama de perspectivas que informantes y lectores aportan a la investigación.

Por otra parte, en relación con el segundo apartado de este informe –el relativo a la interpretación a través de la exposición sintética de los resultados- se ofrece una descripción de cada una de las fases y sus resultados con la intención que el lector conforme una mirada global de este proceso.

## 1. INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DE UNIDADES DE ANÁLISIS

A un colega nuestro le tocó saber que su hijo de pocos años decía: “Cuando yo sea grande quiero hacer cosas, no quiero ser como papá”; preguntado que fue por la madre acerca de qué quería decir con ello, aclaró: “Quiero hacer puentes, caminos, cosas, no quiero hacer papeles como papá”.

Gordillo, A.

Este apartado describe las unidades delimitadas para interpretar los resultados globales de la investigación. Como ha sido mencionado, en esta interpretación se acude a la cristalización como criterio de validez y soporte interpretativo.

### **a) Competencias de comunicación escrita del alumnado y respuestas docentes**

Al ingresar a la universidad o a cada uno de los cursos que componen la formación inicial, los estudiantes cuentan con un bagaje de competencias diversas para enfrentar el reto de la vida académica. Entre éstas, la producción de textos escritos se convierte en una competencia clave para su desempeño pues es, justamente, en derredor de comunicaciones escritas que se construye y circula el saber de las disciplinas. Ninguna asignatura está exenta del encuentro con producciones escritas (a través de su lectura) o de su generación (a través de la escritura, ya sea con fines de enseñanza o de investigación).

¿Cuáles son las competencias de comunicación escrita que poseen los estudiantes universitarios al llegar a sus cursos y cuáles no? ¿Cómo se perciben los alumnos a sí mismos? ¿Cómo perciben y responden los docentes a esas competencias? ¿Potencian las competencias presentes, remedian las ausentes? Especialmente se observa qué piensan los docentes de la manera que incide en el aprendizaje este bagaje competencial.

### ***Competencias de comunicación escrita presentes y ausentes en el alumnado universitario***

Un aula universitaria reúne en sus integrantes una complejidad de historias, intereses, expectativas y, por supuesto, competencias. Cada estudiante tiene un bagaje específico de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la producción escrita y, desde ahí, encara los requerimientos y tareas de la formación académica.

En acercamientos exploratorios con docentes, éstos observan un déficit formativo en los estudiantes universitarios; es decir, señalan que en los niveles educativos previos el alumnado no adquirió las competencias básicas de comunicación escrita necesarias en la educación superior. Anécdotas cotidianas e investigaciones diagnósticas sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso, parecen confirmar esta situación (González Robles, 2014).

Desde este panorama, la presente investigación retoma la perspectiva de docentes y alumnos para traducir las expresiones “déficit formativo” o “deficiencia de formación” en aspectos puntuales que nos permitan comprender la problemática aludida. Un primer hallazgo en este sentido, fue advertir el asombro con que docentes y, especialmente alumnos, recibieron nuestra pregunta inicial sobre las competencias presentes o ausentes de comunicación escrita del alumnado. Por un lado, los docentes apreciaron positivamente la indagación sobre un tema y problemática latente; por otro lado, los alumnos manifestaron extrañeza por la pregunta: “No lo había pensado, nadie me había preguntado” (AluMEX-Exp). En ambos casos se expresa cierto extrañamiento por considerar a la escritura un objeto de estudio.

La tabla 8.3., que a continuación se presenta, ofrece una panorámica de las respuestas encontradas en ambos sentidos. Se observa que aquellos aspectos que el docente señala como problemáticos (competencia ausente/dificultad) están relacionados directamente con la preocupación central del alumnado; es decir, esta correspondencia quizá esté motivada por el propio contexto del aula en que las actividades de escritura son solicitadas.

De acuerdo con el tratamiento cristalizado de este informe, se ofrece una visualización simultánea de la perspectiva de docentes y alumnos acerca de este tópico:

Fase exploratoria (Primera etapa)

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<b>Competencias ausentes:</b> Pobreza de vocabulario especializado; dificultad para referenciar correctamente (uso de aparato crítico).	<b>Competencias ausentes:</b> Dificultad para delimitar el mensaje y construirlo; aspectos relacionados con la lectura: falta de comprensión y vocabulario desconocido; aspectos lingüísticos: mala ortografía.
<b>Competencias presentes:</b> Disposición a aprender, manejo de tecnología (aunque no saben seleccionar información de internet).	<b>Competencias presentes:</b> Buena ortografía, facilidad e interés por la escritura (esto lo informa una proporción mínima del estudiantado).

Fase exploratoria (Segunda etapa)

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<b>Competencias ausentes:</b> Dificultad de producir textos escritos con distintos fines y para distintos lectores; actitud negativa a tareas de escritura.	<b>Competencias ausentes:</b> Dificultad para producir textos escritos en coordinación con la pareja pedagógica ante la necesidad de llegar a acuerdos comunes en opiniones diferentes.
<b>Competencias presentes:</b> Responden favorablemente en actividades que sí saben realizar, manifiestan interés por la elección de carrera.	<b>Competencias presentes:</b> Creatividad y comunicación para generar estrategias y resolver diferencias de opiniones en tareas compartidas de escritura.

Fase experimental-descriptiva

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<b>Competencias ausentes:</b> Falta de conciencia del papel como promotor de lectura y escritura que tiene el profesional de la educación. (Doc01-Online)	<b>Competencias ausentes:</b> Dificultad para comprender textos y vocabulario específico de las lecturas; dificultad en la estructura y coherencia expositiva.
Rechazo de la asignatura (el caso, de filosofía) por ser ajena a los intereses del estudiante (ingeniería). (Doc08-Online)	Dificultad para concentrarse y mantener la atención en la lectura.
<b>Competencias presentes:</b> Receptivos a aprender, tienen experiencia docente. (Doc01-Online)	<b>Competencias presentes:</b> Motivación por aprender y por aplicar lo aprendido en la práctica profesional.
Interés por aprobar la asignatura.(Doc08-Online)	

**Tabla 8.3.** Competencias de comunicación escritas y ausentes en el alumnado, según docentes y alumnos participantes de la investigación. *Fuente.* Elaboración propia.

Como es posible observar el contexto de la fase exploratoria (Primera etapa) muestra el nudo problemático entre docente y alumnos en cuanto a las dificultades observadas. Mientras que para el docente, el foco de su atención está centrado en aspectos relacionados con el discurso disciplinar y las convenciones formales de producciones académicas para los alumnos, la principal dificultad está en poder delimitar un mensaje y construirlo. Un aspecto pragmático es la preocupación compartida en este caso.

En el contexto de la fase exploratoria (Segunda etapa), el foco problemático que observa el docente (dificultad de producir textos con fines y estructuras diversas) se relaciona indirectamente con la habilidad emocional manifestada por los estudiantes de llegar a acuerdos comunes en tareas de escritura cuando se trabaja con otros cuyos ideas son distintas a la propia. El aspecto emocional es la preocupación central del alumno; la adecuación, la del docente.

Por su parte, en el contexto de la fase experimental-descriptiva vemos que la principal dificultad expresada por ambos participantes está relacionada con aspectos relacionados con la comprensión lectora y la actitud hacia la asignatura.

### ***Respuestas de docentes frente a competencias del alumnado***

Llegados a este punto, más que una exposición de competencias ausentes o presentes en el alumnado –que en sí misma es un acercamiento valioso al fenómeno estudiado- lo que cabe preguntarse entonces, es por aquellas acciones que realiza el docente y el alumnado frente a este panorama. ¿Cómo incide en el aprendizaje el que los alumnos no tengan competencias básicas de escritura? ¿Cómo lo abordan? La siguiente tabla sintetiza las perspectivas en ese sentido:

Fase exploratoria (Primera etapa)

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> Parcial. Es problemático porque los escritos se presentan sin argumentación, con inconsistencia en la presentación de ideas en los párrafos, y con el uso exclusivo de la forma narrativa.	<b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> No hay toma de conciencia evidente por parte del alumnado sobre este binomio. Se asocia la escritura a una serie de prácticas de aula habituales (institucionalizadas).



**Acciones docentes:** Modificación en el programa de la asignatura. Incluyó varios temas de lógica (falacias, conceptos, entre otros) que aborda al inicio del curso para que el alumno los aplique el resto del curso.

**Acciones del alumnado:** Frente a una tarea de escritura, el alumno opta por uno de dos caminos: elaborarla con los requerimientos mínimos solicitados o bien, realizar un ejercicio de comprensión o reelaboración frente al texto producido.

Fase exploratoria (Segunda etapa)

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<p><b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> Total. Es problemático porque las competencias de escritura están asociadas al desarrollan habilidades de pensamiento, a aspectos sociales, emocionales, de interacción y de interpretación de la realidad.</p>	<p><b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> Conciencia plena después de experimentar la metodología de trabajo. Antes la consideraban como una tarea habitual (institucionalizada) de cada asignatura.</p>
<p><b>Acciones docentes:</b> Promueve actividades de escritura en todas las fases del proceso de aprendizaje.</p>	<p><b>Acciones alumnado:</b> Responde a actividades propuestas en la asignatura reconociendo el beneficio alcanzado en la comprensión disciplinar.</p>

Fase experimental-descriptiva

El ángulo del cristal que mira el docente	El ángulo del cristal que mira el alumno
<p><b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> Las respuestas en el grupo alternan en considerar una incidencia parcial o total. Tanto porque limita el aprendizaje como porque limita la narrativa o exposición docente.</p>	<p><b>Incidencia en el aprendizaje el que el alumno no posea competencias básicas de escritura:</b> Las respuestas del alumnado también alternan en considerar una incidencia parcial o total, enfocándose en algunos casos, más en la lectura como limitante en el aprendizaje que en la escritura.</p>
<p><b>Acciones docentes:</b> Su participación en la experiencia de intercambio fue una acción. Cada uno pone en práctica diversas estrategias con las que consiguen resultados variados.</p>	<p><b>Acciones alumnado:</b> Frente al interés de sus docentes participando en la experiencia de intercambio, los estudiantes respondieron favorablemente participando en la secuencia didáctica propuesta por ellos.</p>

**Tabla 8.4.** Competencias no adquiridas de comunicación escrita en el alumnado y su incidencia en el aprendizaje. Perspectiva docente y alumno. *Fuente.* Elaboración propia.

Las perspectivas que ofrecen los protagonistas en el campo de estudio (docentes de la fase exploratoria y experimental-descriptiva) parecen centrar la acción en dos tipos de acciones ante las competencias ausentes del alumnado: 1) *acciones focales*: agregan contenidos o ponen en marcha estrategias aisladas como alternativa a la problemática, o bien; 2) *acciones globales*: asumen una metodología que integra la escritura en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. La interpretación cristalizada con lectores diversos permite reconocer otras posibilidades de respuesta:

Lector	Interpretación
LectorInterno-MEX	<p>La problemática se naturaliza. No se actúa</p> <p><i>[...] Tanto docentes como estudiantes asumen estas situaciones como regulares y, por tanto, las naturalizan.</i></p> <p><i>[...] El error ha sido, que les he dejado esa tarea a otros profesores: “Ya otros lo harán, para eso están las materias teóricas”.</i></p>
LectorExterno-MEX	<p>Vivir esa problemática como una preocupación personal sin respaldo institucional para su solución.</p> <p><i>[...] En el programa que me asigna la Universidad están definidas todas las actividades del curso. La calificación máxima de mi materia está en el examen, por lo que cualquier actividad que no dé puntos al alumno es mal recibida. Si les reviso o corrijo trabajos o propongo actividad para escribir, los alumnos se quejan. Mis coordinadores me piden apegarme al programa.</i></p>
LectorInterno-ESP	<p>Reconocer diversidad de competencias y desde ahí generar propuestas de escritura</p> <p><i>[...] En un grupo la diversidad de competencias es una característica, y por eso busco actividades que tengan la flexibilidad de ser un reto para quien tiene ya camino andado, pero que no sea una desmotivación para quien no las tiene todavía.</i></p>
LectorExterno-ESP	<p>Reconocer la problemática deslindándose de su solución.</p> <p><i>[...] A mi personalmente no me afecta que [los estudiantes] no escriban. Me interesa que lean. Además, la universidad no puede remediar lo que el alumno no adquirió en los niveles previos.</i></p>

**Tabla 8.5.** Acciones docentes ante las competencias de escritura ausentes en el alumnado. Interpretación cristalizada. Lector 1-4. Fuente. Elaboración propia.

## b) Trayectorias individuales de cultura escrita

Esta unidad de análisis reconoce que la diversidad de competencias en cuanto a la comunicación escrita es resultado de un entramado complejo de factores en el que la historia y trayectoria individual de cultura escrita es un factor clave para comprender el proceso de escritura del alumnado en contextos universitarios de aprendizaje. ¿Cuáles han sido las experiencias de cultura escrita previas a la universidad y en ésta? ¿Qué autoconcepto han generado dichas experiencias?

Vale la pena apuntar que se alude a la cultura escrita y no únicamente a la cultura o trayectoria escolar pues, si bien es fundamental reconocer cuáles han sido las prácticas de escritura habituales preuniversitarias, lo es también hacerlo con las prácticas generales de acercamiento a la cultura escrita. Una muestra de la perspectiva del alumno y del docente respecto de la trayectoria individual de escritura preuniversitaria da cuenta de ello:

### El ángulo del cristal que mira el alumno

Fase exploratoria (Primera etapa)	Fase exploratoria (Segunda etapa)
<p>Contexto alfabetizador de origen:</p> <p>Al ingresar a la universidad, 70% de los alumnos de este grupo igualan o superan los estudios de la familia de origen. La familia de origen de estos estudiantes cuenta, en su mayoría, con estudios de educación primaria, secundaria y bachillerato. Esto puede ser indicativo suficiente —aunque no necesario— de dos atributos en dicho contexto: por un lado, de experiencias alfabetizadoras a las que quizá no se tuvo acceso y, por otro, de expectativas favorables en el núcleo familiar respecto del ingreso a la universidad de este alumnado.</p>	<p>Trayectoria escolar preuniversitaria. Comentario textual de un alumno:</p> <p><i>[...] En el primer cuatrimestre, sobre todo al inicio, me costaba imaginar cómo iba ser capaz de aprender realmente de esta manera, con la mayoría del trabajo en equipo con mi pareja pedagógica o con el claustro, sin lecciones magistrales o ejercicios más mecánicos, pues venía de un colegio y un instituto en el que el aprendizaje se basaba en eso y en el trabajo individual, por lo que esta nueva situación chocaba bastante con mi experiencia. (OPI_AO8).</i></p>

### El ángulo del cristal que mira el docente

Fase exploratoria (Primera etapa)	Fase exploratoria (Segunda etapa)
<p>Experiencia universitaria de revisión de textos escritos:</p> <p><i>[...] No tuve experiencia porque nunca tuve una revisión. Mi primera revisión de textos en la universidad fue cuando hice mi tesis, con mi tutora. Y ahora, con mis tutorandos son muy cuidadosa en</i></p>	<p>Experiencia universitaria de revisión de textos escritos:</p> <p><i>[...] Cursé una asignatura donde la escritura era fundamental para el aprendizaje. Ahí nació mi interés por estudiar los procesos de escritura en el</i></p>

su revisión.

aula.

**Tabla 8.6.** Experiencia de cultura escritura preuniversitaria de docentes y alumnos.

Fuente. Elaboración propia.

Al acercarse en detalle y mirar la “biografía de cultura escrita” de docentes y alumnos, se advierte que ésta es producto de un concentrado del contexto alfabetizador de origen, los intereses y habilidades personales, las experiencias en contextos escolares, no escolares, digitales, entre otras. Es un hecho que las competencias adquiridas de escritura son resultado de las programaciones curriculares oficiales sobre la lengua y de prácticas docentes específicas. En la experiencia de los estudiantes en México, por ejemplo, destaca el hecho que ésta tuvo una trayectoria discontinua en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, pues esta generación tuvo la particularidad de presenciar el tránsito y cambio en el enfoque oficial de los programas de lengua (en México, asignatura de Español) pasando así, de enfoque centrado en aspectos lingüísticos, al del enfoque comunicativo funcional y un tercero fundamentado en las prácticas sociales del lenguaje. No obstante, que estos últimos enfoques promueven el desarrollo de competencias para una eficaz respuesta a distintos contextos y propósitos comunicativos se observa que las prácticas de escritura realizadas con mayor frecuencia por esta muestra en sus estudios preuniversitarios estuvieron centradas en la resolución de libros de texto y en la producción de textos escritos como actividad consecuente de la lectura (cuestionario o resumen). Esto nos permite comprender el hecho de que más de la mitad de esos estudiantes valore como mala o regular su trayectoria y experiencia escolar en cuanto a la producción de textos escritos.

La interpretación cristalizada nos permite ver ángulos del cristal adicionales:

Lector	Interpretación
LectorInterno-MEX	Experiencia enriquecida en torno a la escritura que se asume como excepcional y no como habitual en la formación inicial.  <i>[...] Tuve la suerte de tener una maestra que en clases cuidaba mucho lo que escribíamos. Fue después mi tutora de tesis y puedo decir que fue ella quien me enseñó a escribir. No fui consciente en ese momento pero ahora sé que muchas actividades en mi desempeño profesional, no podría resolverlas sin la formación que tuve con ella [...] pero sé que esto me pasó a mí y no a muchos de mis compañeros de generación [...]</i>
LectorExterno-MEX	Experiencia enriquecida en la formación inicial que no se corresponde con el entorno profesional.  <i>[...] En mi carrera eran frecuentes los paneles en clase, la presentación y comentarios de textos que escribíamos; la universidad fomentaba la publicación de producciones</i>

	<i>escolares a través de una revista y ahora de un blog. Para mí ha sido difícil querer transmitir esa dinámica en mis clases y encontrar resistencia en mis alumnos y cierta “complicidad” de las autoridades. Algo debo estar haciendo mal pues no he encontrado el equilibrio entre lo que motive a mis alumnos y esté en la línea de lo que valoran las autoridades [...]</i>
LectorInterno- ESP	<p>Trabajo con contextos reales lo más significativo</p> <p><i>[...] y teníamos que ir a los coles, y analizar los textos de los chicos para saber en qué etapa de escritura se encontraban. Los docentes nos permitieron participar con ellos, ver sus clases y vivir personalmente la experiencia de los retos y satisfacciones de ser docente [...]</i></p>
LectorExterno- ESP	<p>Lectura seguida de escritura de ensayos. Aprendizaje por imitación.</p> <p><i>Mis profesores me educaron, me formaron, educaron en... a través del texto de leer muchos textos y eso a veces era difícil muy difícil para mí, entonces a veces la selección de los textos no fueron las más adecuadas en algunos casos si en algunos casos fueron muy acertadas porque me enseñaron muchas cosas en muy poco tiempo. Luego escribíamos ensayos, muchos ensayos y como nadie te enseñaba como hacerlo yo aprendí hacer por mimesis. Imitaba a mis autores favoritos, buscaba formas de hacerlo.</i></p>

**Tabla 8.7.** Experiencia de cultura escritura preuniversitaria de docentes. Interpretación cristalizada.  
Lector 1-4. Fuente. Elaboración propia.

### c) Conceptualización de la escritura y su relación con el aprendizaje disciplinar y profesional

Esta unidad de análisis hace referencia, justamente como su nombre lo indica, a los datos encontrados en torno a la conceptualización de la escritura que tienen docentes y alumnos. En la unidad de análisis “Competencias de comunicación escrita del alumnado y respuestas docentes” se ha expuesto ya la percepción de los participantes en torno a la incidencia o no de las competencias escritas en el aprendizaje (incide totalmente, parcialmente, no incide); no obstante, ahí no se estableció conexión alguna con las creencias que las sustentan. La unidad de análisis que aquí se describe sí busca establecer dicha correspondencia. Algunas menciones de los participantes en este sentido se observan en la siguiente tabla:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En la fase experimental-descriptiva se incluye alguna mención distinta de las señaladas en las fases previas.

PARTICIPANTE	FASE EXPLORATORIA (PRIMERA ETAPA)	FASE EXPLORATORIA (SEGUNDA ETAPA)	FASE EXPERIMENTAL- DESCRIPTIVA
<b>Sobre la escritura</b>			
El ángulo del cristal que mira el docente	<p>Escribir significa redactar con corrección gramatical y con el uso preciso de la construcción argumentativa.</p> <p>Escribir incide parcialmente en el aprendizaje: limita la discusión y participación en clase.</p>	<p>Escribir como construcción individual y social del pensamiento, la comunicación y las competencias.</p> <p>Incide totalmente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.</p>	<p>Escribir como redacción con corrección, como instrumento de comunicación y construcción del pensamiento.</p> <p>Incide total o parcialmente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.</p>
El ángulo del cristal que mira el alumno	<p>Escribir como acción y producto; como vía de acceso y construcción de conocimiento; como gestor de calificación (notas); como vía de comunicación.</p> <p>Escribir incide en el aprendizaje; se reconoce que después de haber escrito algo lo han comprendido mejor. Escribir como vía para llegar a una calificación.</p>	<p>Escribir como recurso de organización; de acceso al conocimiento, de comunicación.</p> <p>Escribir incide totalmente en el aprendizaje y en la interacción en el aula y fuera de ella.</p>	<p>Escribir como redacción con corrección, como instrumento de comunicación y construcción del pensamiento.</p> <p>Incide total o parcialmente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.</p>
<b>Sobre la disciplina (asignatura)</b>			
El ángulo del cristal que mira el docente	<p>Asignatura de sustento, no de aplicación. Los estudiantes deben construir herramientas de reflexión crítica, no la producción de textos. (Filosofía de la educación)</p>	<p>Asignatura práctica, por enfoque curricular y por perspectiva docente: debe enseñar en la acción para el desempeño de acciones profesionales futuras. (Organización escolar )</p>	<p>Asignatura de sustento, inicial.</p> <p>Asignatura de aplicación, de cierre. (Por ejemplo, seminario de tesis)</p>

**Tabla 8.8.** Conceptualización de la escritura y la disciplina según docentes y alumnos de la investigación. *Fuente.* Elaboración propia.

Un dato relevante en nuestra interpretación de las respuestas de los protagonistas del presente estudio, es la relativa homogeneidad en el tratamiento de los textos dentro del aula y su concepción disciplinar. Si bien expresan el carácter teórico o práctico de la asignatura, su concreción en el aula a través de los textos solicitados a los alumnos no varía; es decir, géneros textuales tales como la reseña o el ensayo se mantienen

independientemente de que la asignatura se considerada teórica o práctica e incluso, si se trata de los primeros o los últimos cursos de formación.

Como es posible observar, la riqueza de información e interpretaciones en torno a la producción de textos en procesos de aprendizaje universitario ofrece reflejos distintos a la luz del ángulo del cristal que se mire.

## **2. INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DE LA DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este apartado describe los resultados principales de la investigación en cada una de las fases de la investigación: exploratoria primera etapa (en México), exploratoria segunda etapa (en España) y experimental-descriptiva *online*.

- ***Los resultados de la fase exploratoria en su primera etapa (en México):***

El análisis interpretativo de la información categorizada reveló que los estudiantes abordan, resuelven y viven la tarea desde dos modelos procedimentales-actitudinales claramente diferenciados, cada uno respaldado y conformado por diferentes perspectivas conceptuales sobre la definición y el propósito de la tarea de reporte de lectura solicitado. Mientras que, para algunos estudiantes, la tarea de reporte de lectura consiste en la generación de un producto escrito que expone, en modo sintético, las *ideas principales* encontradas durante la lectura, para otros, consiste en la generación de un producto escrito que comunica *contenidos relevantes* entendidos y tratados en el texto fuente. Es decir, los primeros cumplen con el requisito escolar de la tarea de escritura solicitada; los segundos cubren un objetivo personal de comunicación de información relevante. En ambos, la dificultad que entraña la tarea de escritura o la comprensión del texto fuente, queda supeditada a la conceptualización que el estudiante asume frente a la tarea de escritura, siendo ésta motivada en sendos casos desde la *necesidad* y el *deber* o bien, desde el *deseo* y sentido de *oportunidad*.

En este sentido se informa que cerca del 80% de estos estudiantes valoran como *regular* o *mala* su experiencia en cuanto a la producción de textos escritos, reconociendo como principal dificultad la delimitación del mensaje para su construcción y diversos aspectos

pragmáticos relativos a la comunicación (coherencia, cohesión, adecuación del discurso al género textual y al destinatario). Señalan como causas directas de este obstáculo una experiencia de escritura insuficiente o inadecuada así como un autoconcepto negativo de sí mismos en cuanto a las competencias adquiridas y la estimación de dificultad que les representa la tarea de escritura. Valoran el acompañamiento docente como un factor necesario pero no suficiente frente al éxito en la producción textual. Tal parece que, desde su perspectiva es el factor personal el que incide directamente en sus procesos de escritura.

Provenientes, en su mayoría, de familias cuyo estudios máximos son de educación media superior, este alumnado ha tenido una trayectoria de escritura preuniversitaria centrada en la resolución de ejercicios en libros de texto y en la producción de textos escritos como actividad posterior a la lectura (cuestionario o resumen), siendo éstas últimas –cuestionario y resumen- géneros solicitados con frecuencia en el entorno universitario, sumándose además, la redacción de escritos a partir de dos o más fuentes y los trabajos monográficos o de investigación. Este alumnado valora que la escritura de textos le permite comprender contenidos aún por encima de poder comunicarlos (función epistémica por encima de la comunicativa); sin embargo, no asumen una relación directa entre la escritura y el aprendizaje disciplinar o el desarrollo de competencias profesionales.

La interacción observada entre docente y alumnado en el aula, adopta un estilo tradicional de la enseñanza, con una relación vertical en la que se regulan conductas vinculadas con la obtención de puntos por la participación o la toma de asistencia. La lectura ocupa un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje y, la escritura aparece subordinada a ésta tanto en tiempo de elaboración (primero leer, después escribir), como en importancia (la escritura podría excluirse del proceso de aprendizaje en tanto que esto es impensable para la lectura, pues alrededor de ésta se orquesta la dinámica del aula).

Se observan dos acciones recurrentes en las prácticas de escritura: las que realizan espontáneamente los alumnos (apuntes) y las que solicita el docente. Entre estas últimas se encuentra la entrega de un *reporte de lectura* que se realiza de manera individual, un *ensayo* que se realiza en equipo y una *presentación en power point* que es presentada por equipos que se organizan para contextualizar a cada uno de los autores vistos en el curso. Esta presentación es la única producción textual que se pone en común frente al resto de los compañeros. Las otras dos (reporte y ensayo) cumplen con una función de estudio al tiempo que de evaluación. En ellas se valoran aspectos formales tales como el uso de



aparato crítico y una adecuada síntesis en la presentación de los contenidos y se observa que, en esencia, cumplen una función mnemotécnica para el alumno: son un organizador de aquellas ideas centrales del texto fuente que serán discutidas en clase. La discusión de textos en el aula evoca literal y linealmente los contenidos de la lectura permitiendo clarificar la comprensión del alumnado y, en aquellos casos en que el estudiante no realizó síntesis coherente con la discusión se recurre al texto original para poder participar en clase dejando de lado su producción textual. Puede observarse que este ambiente de aprendizaje resulta predecible en tanto las interacciones se mantienen homogéneas a lo largo del curso.

- ***Los resultados de la fase exploratoria en su segunda etapa (en España):***

En su totalidad estos estudiantes valoran positivamente su experiencia de escritura especialmente porque –según informan- estuvo mediada por propósitos concretos en contextos reales (entrevista a docentes, informes de visita a centros escolares, entre otros). Estas producciones escritas se llevaron a cabo de manera individual, pareja y claustro. La “pareja pedagógica” toma un lugar relevante en esta propuesta formativa, permitiendo a cada alumno contar con un lector y corresponsable de actividades diversas. La principal dificultad reportada en la producción de textos escritos fue, justamente, la toma de acuerdos en actividades compartidas debido a la necesidad de conciliar opiniones distintas para transmitir las en los distintos géneros solicitados. Los estudiantes valoran la metodología orientada a encontrar la teoría para explicar la práctica como un factor central para la ejecución de las tareas de escritura en el marco de la asignatura; asimismo reconocen la importancia del acompañamiento docente pues ante la novedad de trabajar con esta metodología, lo que en un principio era desconcierto poco a poco fue convirtiéndose en una disfrutable manera de aprender.

Por otra parte, se observa que los principios que sustentan la práctica de este docente asumen en la asignatura un espacio que modela las competencias disciplinares y profesionales. Reconoce la diversidad del alumnado y sus interpretaciones frente al conocimiento y propicia que ésta sea experimentada en sus niveles personales y en su extensión al tratamiento de textos escritos. Si bien reconoce la naturaleza práctica de su

asignatura, señala la necesidad de dotarla de contenido y conceptos que son, en esencia, el lente que diferencia a los profesionales de la educación. Cualquier otro especialista, ante el mismo objeto de estudio interpretará relaciones y causas distintas a las del educador. En este sentido, teoría y práctica conforman un binomio indisoluble que el profesional debe incorporar para dar respuesta a un contexto actual.

La información revelada también permite identificar que para este docente no existe separación entre el aprendizaje y el proceso de escritura; antes bien, considera que la producción de textos es un eje transversal de la asignatura.

La asignatura en que se llevó a cabo la investigación resultó una fuente valiosa de información, toda vez que las docentes responsables del grupo tienen especial interés, formación y experiencia en el estudio de la escritura en procesos de aprendizaje y actualmente participan en un proyecto de innovación docente –financiada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM)- en el marco de los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (ref. 156 y 123) titulado «Dependencia en los estilos de aprendizaje del alumnado de Grado Educación Primaria e Infantil: el avance hacia un desarrollo competencial autónomo a través del uso de materiales de aprendizaje y evaluación basados en la resolución de problemas». Éste se encuentra en correspondencia con los intereses de la investigación y por tanto, resultó un espacio idóneo para observar el uso y fines de las producciones escritas en procesos de aprendizaje.

- ***Los resultados de la fase experimental-descriptiva online de intercambio de experiencias docentes en relación con el papel de la escritura en los procesos académicos***

El encuentro con docentes universitarios tuvo como propósito central contar con un espacio de intercambio de experiencias y diseño de propuestas concretas para la propia asignatura en relación con la escritura de textos académicos. En una modalidad *online* dicha experiencia no sólo consideró aspectos sobre el proceso de lectura y producción de textos, géneros académicos o tratamiento didáctico en el aula sino que estuvo orientada, principalmente, a la práctica reflexiva del ejercicio docente y la generación de secuencias didácticas de trabajo en el aula. La diversidad de respuestas ofreció un abanico amplio de categorías acerca de esta muestra y nuestro objeto de estudio. Algunos aspectos relevantes

son los relativos a la coexistencia de posturas encontradas en el grupo acerca de privilegiar el canon académico como rector de las prácticas de escritura en el aula o bien, el de competencias profesionales donde el canon se inserta pero no ocupa el lugar protagónico habitual. La propuesta didáctica que cada uno generó permitió observar que sus propios intereses definieron la línea de trabajo en direcciones diversas: escritura de géneros profesionales, atención a procesos de escritura, desarrollo de habilidades de pensamiento, conciencia de proceso comunicativo, diversidad de géneros textuales, entre otros.

No puede señalarse un sentido de respuesta único en este profesorado, no solamente por provenir de carreras diferenciadas sino por los intereses que cada uno de ellos manifestó a lo largo del curso. Mientras que para algunos el hacerse cargo de la escritura del alumnado significó la ejecución de estrategias específicas en el aula, para otros supuso la exploración de una manera diferente de experimentar la docencia y el aprendizaje de sus alumnos.

# Capítulo 9

## Conclusiones de la investigación y proyección de propuestas

### Presentación de capítulo

Las conclusiones de la presente investigación se organizan en tres apartados. En primer lugar, se hace referencia al muestreo teórico de la investigación y su correspondencia con los objetivos de la investigación orientados a comprender e interpretar los procesos de escritura (académica/escolar) y el aprendizaje disciplinar, así como el sentido de producción de textos escritos en el ámbito académico (¿qué se escribe, por qué se escribe, y para qué se escribe?).

En el segundo apartado se enumera el conocimiento emergente de los resultados de la investigación y del proceso analítico a través del Método Comparativo Constante (MCC) asentado en los principios de la Teoría Fundamentada.

Finalmente, en el tercer apartado se formulan interrogantes y propuestas de actuación a partir del conocimiento que aporta el presente estudio. En síntesis, el esquema de presentación de conclusiones es el siguiente:

1. Muestreo teórico de la investigación
2. Conocimiento emergente de los resultados
3. Interrogantes y propuestas de actuación a partir del conocimiento aportado

## 1. MUESTREO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico que sustenta la presente investigación responde a un enfoque interaccionista socio-discursivo que señala que la “actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano” (Riestra, 2006, pág. 22); por tanto, observar cómo transcurre dicha interacción resulta fundamental para saber si se produce o no un proceso de andamiaje y de apropiación en el transcurso de la misma (Coll & Sánchez, 2008).

Se eligieron conceptos clave que, en coherencia con este enfoque, permitiesen comprender e interpretar los procesos de aprendizaje disciplinar mediados por los de producción escrita. En dichos conceptos la naturaleza social y situada de la escritura adquiere fuerza en oposición a su reducción como técnica o herramienta. La escritura como hecho social situado, pudo ser interpretado a la luz de los siguientes conceptos: *ambiente de aprendizaje, interacción y pensamiento divergente*.

### ***Sobre «ambiente de aprendizaje»***

Se entiende como *ambiente de aprendizaje* el “contexto propicio para la acción colaborativa que permite abordar la resolución de problemas mediante un continuo proceso en espiral centrado en imaginar, investigar, planificar, actuar y reajustar la acción iniciada” (WWF-UK, 2006 en D’Angelo Menéndez, et.al, 2015, pág. 148).

Iglesias Forneiro (2008) puntualiza que mientras que el término «espacio» se refiere al “espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración” (pág. 52), el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y la sociedad en su conjunto). A su vez, este ambiente se concibe por la conjunción de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí: dimensiones física, funcional, temporal y relacional (D’Angelo Menéndez, et.al, 2015). La riqueza de este concepto es que el ambiente no se limita a un espacio físico; pues en un solo espacio es posible generar diversos ambientes de aprendizaje. En tal sentido este marco conceptual se traduce en elementos y procesos de aprendizaje que pueden estar mediados por la escritura y, según lo observado en las fases exploratoria y experimental-descriptiva, del siguiente modo:

DIMENSIONES INTERRELACIONADAS DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE	ESCRITURA Y AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
	Fase exploratoria. Primera parte	Fase exploratoria. Segunda parte	Fase experimental descriptiva
<b>Ambiente de aprendizaje:</b> entorno o espacio social en que ocurren las interacciones de aprendizaje	Espacio de aula	Comunidad de estudio  Seminario virtual  Espacio de aula	Comunidad de estudio  Comunidad de práctica  Seminario virtual
<b>Dimensión física:</b> espacios del aula o externos convertidos en zonas de aprendizaje con la infraestructura necesaria	Espacio para las presentaciones escritas  Espacio para la investigación	Espacio para las presentaciones escritas  Espacio para la investigación  Espacio informal de planificación y revisión de textos escritos  Espacio de creación escrita  Espacio para compartir las producciones escritas	Espacio para las presentaciones escritas  Espacio para la investigación  Espacio informal de planificación y revisión de textos escritos  Espacio para compartir las producciones escritas
<b>Dimensión temporal:</b> momentos en que aparece la escritura en el proceso de aprendizaje	Escritura durante el curso con fines de control (reseña); al final del curso, con fines de evaluación (ensayo).  Ciclo: lectura-escritura.	Escritura antes, durante y al final: del curso, con presencia de diversos géneros solicitados (reseña, cuestionarios, entrevista, entre otros).  La escritura puede ocurrir antes o después de la lectura del texto fuente, de la actividad práctica o de la exposición docente.	Escritura antes, durante, al final del curso.  Escritura antes, durante, al final de lectura de texto fuente.
<b>Dimensión relacional:</b> distintos agrupamientos en realización de actividades escritas, normas, participación docente (contextos de aprendizaje)	Exposición teórica a cargo del profesorado.  Exposición teórica-práctica en equipos.	Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado.  Exposición teórica-práctica en equipos.  Trabajo grupal tutorizado.  Pequeños grupos constituidos por 3 ó 4 parejas pedagógicas.  Prácticas en pareja pedagógica.  Trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada.	Trabajo grupal tutorizado (análisis teórico-práctico de los contenidos centrado en la resolución de situaciones).  Trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada.

**Tabla 9.1.** Dimensiones interrelacionadas del ambiente de aprendizaje para la producción de textos escritos. Adaptado de Iglesias Forneiro (2008, D'Angelo Menéndez, et.al., (2015) con los resultados de la presente investigación.

### ***Sobre «interacción»***

El Interaccionismo social señala que la construcción del pensamiento consciente humano ocurre paralelamente a la “construcción del mundo de los hechos y de las obras culturales, siendo los procesos de socialización y los procesos de individuación (es decir, de formación de personas individuales) dos aspectos complementarios del *mismo* desarrollo humano” (Bronckart, 2010, pág. 23). Según Núñez Delgado:

La interacción es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del usuario y la que ofrece, por tanto, mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica o laboral de las personas (Núñez Delgado, et.al., 2010, pág. 176).

Si bien se han mencionado dimensiones relacionales que ejemplifican esta interacción en la organización de las actividades (trabajo grupal, en pareja) acudimos a los esquemas gráficos que representan esta relación. La figura 9.1., ejemplifica algunos de ellos.

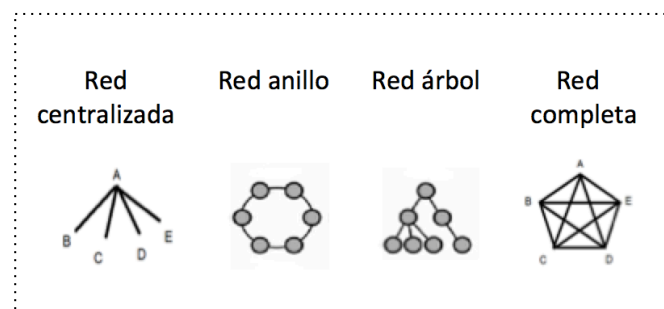


Figura 9.1. Red de comunicación en el aula.

Fuente. Elaboración propia adaptado de Zabalza (1987).

En el marco de la presente investigación y según lo informado, podemos encontrar esos tipos de relaciones en cada una de las fases. Ello nos da cuenta inicial de la diversidad de contextos relacionales que se ofrecen en el aula y desde la cual se generan textos escritos.

- **Fase exploratoria. Primera parte (en México):** Red centralizada y red anillo.
- **Fase exploratoria. Segunda parte (en España):** Red centralizada, red anillo, red árbol, red pareja, red completa.
- **Fase experimental descriptiva:** Red centralizada, red pareja, red completa

### ***Sobre «pensamiento divergente»***

Se entiende por pensamiento divergente aquella operación mental que produce “diferentes alternativas de solución a los problemas, la libertad de pensamiento que no se constriñe al ofrecimiento de una solución única sino que presenta enfoques alternativos con soluciones diversas” (Romo Santos, 1986, pág. 183). En oposición a éste, el pensamiento convergente alude a la resolución de tareas para las que hay una sola respuesta. Según Guilford (1967), el “pensamiento convergente estaría producido por la activación de procesos mentales concretos, independientes, mientras que el pensamiento divergente sería la manifestación de la interconexión de esos procesos” (Guilford, 1967, en Alda, 1998, pág. 29). La noción de pensamiento divergente está asociada a la resolución de problemas, al uso estratégico de la información y al pensamiento creativo.

En el marco de la presente investigación, se señalan los tipos de pensamiento que las diversas actividades de escritura promueven en las dos fases indagadas (exploratoria y experimental-descriptiva):

- **Fase exploratoria. Primera parte (en México):** Pensamiento convergente, la consigna de escritura se mantiene fija, es la misma para el curso completo (un sólo género textual, un sólo propósito).
- **Fase exploratoria. Segunda parte (en España):** Pensamiento divergente, la consigna de escritura cambia según el contexto, situación y problema a resolver (texto situado).
- **Fase experimental descriptiva:** Pensamiento divergente, la consigna de escritura cambia según el contexto, situación y problema a resolver (texto situado).

Como hemos visto en las experiencias de los instrumentos reportados, cada uno de estos conceptos entraña una complejidad superior a la versión sintética que en este apartado se presenta.



## 2. CONOCIMIENTO EMERGENTE A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA DESARROLLADA

La universidad es el último tramo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer: un lugar de confrontación, no una isla donde el alumno desembarca para salir con un diploma.

José Saramago

Este inciso retoma las preguntas iniciales que motivaron esta investigación (Ver Cap. 1. Acercamiento al objeto de estudios) y el conocimiento emergente obtenido que da respuesta concreta a cada una de ellas, de acuerdo con las experiencias y contextos analizados:

1. *¿Qué prácticas de escritura están presentes en la formación inicial del profesional de la educación?*  
*¿Qué papel cumple la producción escrita en el desarrollo de la asignatura?*

En la fase exploratoria y en la experimental descriptiva de esta investigación se observan, según la tendencia de su acción, dos tipos globales de prácticas de escritura en la formación inicial del profesional de la educación. Así pues, una práctica está centrada en la exposición y la evaluación de contenidos; otra, está orientada hacia la comprensión y aplicación de conocimientos.

En el primer tipo de prácticas, la producción escrita contribuye a “decir el conocimiento” propio de la asignatura. Generalmente promueve acciones de lectura y escritura lineales<sup>1</sup> y literales<sup>2</sup>, es decir, se lee y se comenta un texto fuente siguiendo el orden y desarrollo de éste y se espera una producción escrita que refleje fielmente lo expresado en el original, distinguiendo lo expresado por el estudiante. Del mismo modo, esta práctica organiza la

---

<sup>1</sup> La entrada *lineal*, en su segunda acepción del diccionario la RAE (2014) refiere: Dicho de una novela o de una película narrada de acuerdo con el transcurso natural del tiempo y con escasa o ninguna acción paralela o secundaria.

<sup>2</sup> La entrada *literal*, en su primera y segunda acepción del diccionario la RAE (2014) refiere: 1. Conforme a la letra del texto, o al sentido exacto y propio, y no lato ni figurado, de las palabras empleadas en él. 2. Que reproduce lo que se ha dicho o se ha escrito.

lectura y la escritura de manera secuencial<sup>3</sup> y aditiva<sup>4</sup>: se sigue un orden gradual en el acercamiento con los textos fuente. Uno a uno se discute y suma elementos para el conocimiento disciplinar; las producciones escritas aluden al texto leído en turno, es decir, son independientes entre sí y no guardan relación necesaria con los textos escritos previos. La consigna de escritura es homogénea y aplica para todo el curso con excepción de los textos solicitados con fines de evaluación (por ejemplo, una reseña de lectura para todo el curso; un ensayo o monográfico de investigación para la evaluación final). La discusión o comentario de textos es la actividad central en este tipo de prácticas y el texto producido cumple una finalidad de estudio y control.

En el segundo tipo de prácticas, la producción escrita contribuye a “usar el conocimiento” propio de la asignatura. Generalmente promueve acciones de lectura y escritura espiraladas<sup>5</sup>, es decir, se lee y se pone en común un texto fuente según propósitos diferenciados de contexto y situación. Este tipo de prácticas organiza la lectura y la escritura de manera recursiva<sup>6</sup> y procesual: vuelve a los textos fuente y a las producciones escritas del estudiante en búsqueda de relaciones o significados diversos a los previamente expresados. La consigna de escritura es heterogénea, es decir, cada producción escrita responde a una situación y propósito específico que guarda relación con el propósito de la asignatura aportando diversidad de interpretación según lo indagado por el alumnado. Los géneros que se escriben son diversos, así como las modalidades de interacción para su producción. El texto producido cumple una finalidad de comprensión y aplicación.

---

<sup>3</sup> La entrada *secuencia*, en su primera, segunda, tercera y sexta acepción del diccionario la RAE (2014) refiere: 1. Continuidad, sucesión ordenada. 2. Serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación. 3. En una película, plano o serie de planos que constituyen una unidad argumental. 6. Conjunto de cantidades u operaciones de tal modo que cada una está determinada por las anteriores.

<sup>4</sup> La entrada *aditiva*, en su primera, segunda y cuarta acepción del diccionario la RAE (2014) refiere: 1. Que puede añadirse. 2. Dicho de un término de un polinomio: Que va precedido del signo más. 4. M. Sustancia que se agrega a otras para darles cualidades de que carecen o para mejorar las que poseen.

<sup>5</sup> La entrada *espiral*, en su segunda y sexta acepción del diccionario la RAE (2014) refiere: 2. Curva plana que da indefinidamente vueltas alrededor de un punto, alejándose de él en cada una de ellas; 6. Sucesión creciente de acontecimientos.

<sup>6</sup> La entrada *recursiva*, en sus tres acepciones del diccionario la RAE (2014) refiere: 1. Sujeto a reglas o pautas recurrentes. 2. Dicho especialmente de un proceso que se aplica de nuevo al resultado de haberlo aplicado previamente. 3. Dicho de una unidad o estructura que puede contener como constituyente otra del mismo tipo.

Prácticas de escritura centradas en la exposición y evaluación de contenidos	Prácticas de escritura orientadas a la comprensión y aplicación de contenidos
Decir el conocimiento	Usar el conocimiento
Escritura (y lectura) lineal y literal	Escritura (y lectura) espiral y relacional
Escritura (y lectura) secuencial	Escritura (y lectura) recursiva
Escritura (y lectura) aditiva	Escritura (y lectura) procesual
Consigna de escritura: homogénea (la misma práctica para todos los textos leídos o producidos)	Consigna de escritura: heterogénea (cada texto leído o producido cumple un propósito diferenciado)
Texto fuente como base para la discusión grupal	Texto fuente como base para la investigación
Fines de estudio y de control (texto para el alumno y para el maestro)	Fines de comprensión y comunicación (texto para participar en una situación real o simulada)
Evaluación sumativa. Centrada en el producto	Evaluación formativa. Centrada en el proceso

2. *¿Cómo contribuyen dichas prácticas de escritura en el aprendizaje disciplinar? ¿En qué contextos de aprendizaje se producen textos escritos? ¿Qué propósitos de aprendizaje se persiguen con estas producciones?*

<p>Aprendizaje disciplinar: Centrado en la adquisición de conocimientos.</p> <p>Fomenta el pensamiento convergente.</p> <p>Busca el conocimiento de la teoría.</p>	<p>Aprendizaje disciplinar: Centrado en el desarrollo de competencias.</p> <p>Fomenta el pensamiento divergente.</p> <p>Busca la teoría en la práctica.</p>
<p>Contextos: Centrados en la exposición docente, prioritariamente individuales entre el alumnado, o en equipos orientados al trabajo cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado.</li> <li>Exposición teórica-práctica en equipos.</li> </ul>	<p>Contextos: Centrados en la interacción en diversos contextos, orientados al trabajo colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición teórica-práctica a cargo del profesorado.</li> <li>Exposición teórica-práctica en equipos.</li> <li>Trabajo grupal tutorizado.</li> <li>Pequeños grupos constituidos por 3 ó 4 parejas pedagógicas.</li> <li>Prácticas en pareja pedagógica.</li> <li>Trabajo individual/estudio autogestionado que incluye tiempo de tutoría personalizada.</li> </ul>

3. *¿Qué prácticas de escritura en el contexto de la enseñanza universitaria promueven el desarrollo de las competencias que requiere el profesional de la educación? ¿Qué tipo de procesos sigue el alumnado para llegar a la producción textual? ¿A qué dificultades lingüísticas y disciplinares se enfrenta el alumnado durante la producción textual y, en su caso, cómo las resuelve?*

<p>Las prácticas de escritura promueven la solidez de conocimientos teóricos necesarios para el desempeño profesional.</p>	<p>Las prácticas de escritura promueven la adquisición y uso de conocimientos teóricos necesarios para el desempeño profesional en contextos diversos.</p>
<p>Procesos de escritura:</p> <p><i>Planificación:</i> El docente expresa de manera oral o por escrito, la consigna de escritura y las características del producto. Propósito de lectura: localización de ideas principales. Propósito de escritura: exposición de ideas principales y opinión personal al respecto.</p> <p><i>Textualización:</i> Se realiza exponiendo organizadamente los contenidos (ideas centrales) identificados; se busca un registro adecuado para concentrar la información.</p> <p><i>Revisión:</i> Prioritariamente individualizada y realizada por el docente.</p> <p><i>Corrección:</i> Centrada en aspectos lingüísticos, aspectos formales del texto académico, organización y argumentación de la información.</p> <p><i>Reescritura:</i> No se dinamizan procesos de reescritura o se trabajan en casos y situaciones excepcionales.</p> <p><i>Presentación o publicación:</i> La producción escrita es resguardada por el docente y vuelta al alumno; tiene utilidad al estudiante como recurso mnemotécnico durante la discusión del texto fuente.</p>	<p>Procesos de escritura:</p> <p><i>Planificación:</i> La situación y el contexto de escritura determina los propósitos de lectura y las metas del proceso de escritura.</p> <p><i>Textualización:</i> Se organiza según el tipo textual y género de la situación teniendo en cuenta el registro adecuado, intención y público destinatario.</p> <p><i>Revisión:</i> Se acude a distintas formas de interacción para la producción y la revisión de textos.</p> <p><i>Corrección:</i> Existe variación en los propósitos de revisión: alterna la revisión de aspectos lingüísticos, aspectos formales del texto académico, organización y argumentación de la información.</p> <p><i>Reescritura:</i> Las actividades de aprendizaje incluyen la reescritura como parte del proceso. La cualidad recursiva de esta propuesta plantea volver a los textos producidos de tal suerte que pueda complementarse según propósitos distintos a los originales, o bien, convertirse en base para la generación de otro texto.</p> <p><i>Presentación o publicación:</i> La producción escrita es compartida entre la pareja pedagógica en los diversos contextos planteados para la interacción.</p>
<p><i>Dificultades lingüísticas y disciplinares y alternativas de solución:</i> Las dificultades expresadas por el alumnado se encuentran en la comprensión del texto fuente y la delimitación del mensaje para su construcción (aspectos semánticos y pragmáticos). Realizan la tarea de escritura aludiendo a los requisitos básicos del trabajo y buscando su cumplimiento.</p>	<p><i>Dificultades lingüísticas y disciplinares y alternativas de solución:</i> Las dificultades expresadas por el alumnado se encuentran en la interacción y en la dificultad para llegar a acuerdos en trabajos comunes de escritura. Las resuelven en la medida que generan estrategias de comunicación para conciliar la toma de decisiones.</p>

4. *¿Qué tipo de creencias y emociones, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado, están detrás o sostienen dichas prácticas?*

<p><i>Creencias del docente</i></p> <p><i>Escritura:</i> Redacción con corrección y argumentación; actividad posterior a la lectura.</p> <p><i>Lectura:</i> Modélica, de la cual toman ejemplo para aplicar y superar.</p> <p><i>Conocimiento:</i> Descontextualizado; canon de autores clásicos.</p> <p><i>Disciplina:</i> De sustento, donde no hay cabida para la práctica o la producción textual, sino para la lectura y la discusión de textos.</p> <p><i>Pedagogía:</i> Prioritariamente tradicional, heteroestructurante.</p> <p><i>Comunicación:</i> Horizontal, el docente asigna el turno de palabra. Red centralizada.</p>	<p><i>Creencias del docente</i></p> <p><i>Escritura:</i> Comunicación y actividad social del lenguaje.</p> <p><i>Lectura:</i> Fuente de información.</p> <p><i>Conocimiento:</i> Contextualizado; autores clásicos y contemporáneos.</p> <p><i>Disciplina:</i> De acción práctica, orientada a la aplicación de conocimientos.</p> <p><i>Pedagogía:</i> Prioritariamente socioconstructivista, interestructurante y relacional.</p> <p><i>Comunicación:</i> Diversa, según propósitos de actividad. Red completa.</p>
<p><i>Emociones del docente</i></p> <p>Búsqueda de certeza, orden, control, penalización del error.</p>	<p><i>Emociones del docente</i></p> <p>Adaptación al cambio, conciencia de diversidad, reconocimiento de error como inherente al aprendizaje.</p>

5. *¿Qué tipo de interacciones se fomentan en la dinámica del aula para concretar la escritura textual?*  
*¿Se realiza una puesta en común de las distintas producciones?*

<p>Interacciones recurrentes a lo largo del curso, es decir, hace énfasis en reducidas modalidades de interacción: exposición docente, exposición de equipos.</p>	<p>Interacciones diversas a lo largo del curso, hace énfasis en organización de distintas modalidades de interacción: exposición docente, exposición de equipos, parejas pedagógicas, claustro.</p>
<p>No se realiza puesta en común de las producciones. El texto escrito sirve al alumno como recurso mnemotécnico para incentivar la discusión o comentario del texto leído.</p>	<p>Sí hay puesta en común de las distintas producciones, bien sea en el trabajo con la pareja pedagógica o de los diversos contextos de aprendizaje propuestos.</p>

6. *¿A qué tipo de competencias disciplinares y profesionales conduce la producción textual? ¿Son semejantes estas competencias con el perfil profesional que en la actualidad se demanda de los profesionales de la educación?*

*Competencias disciplinares*

- Adquisición de vocabulario especializado del profesional.
- Dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.

*Competencias disciplinares*

- Adquisición de vocabulario especializado del profesional.
- Dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

7. *¿Qué prácticas de escritura inciden favorablemente en el desarrollo de competencias comunicativas, disciplinares y profesionales?*

Evidentemente cada práctica de escritura de las que aquí se da cuenta conduce, como hemos visto, a un desarrollo específico de competencias comunicativas, disciplinares y profesionales y tiene un potencial educativo. La solidez en la formación teórica es una necesidad indiscutible para cualquier profesional, y más aún lo es la posibilidad de transferir o aplicar dicho bagaje a situaciones o problemas concretos.

No obstante, desde el marco epistemológico que orienta esta investigación, consideramos que las prácticas de escritura académica orientadas a la comprensión y uso del conocimiento son colaborativas con el modelaje del pensamiento creativo y divergente que requieren desarrollar los estudiantes para el ejercicio profesional competente. Las experiencias aquí reportadas en este enfoque (tanto en su fase exploratoria como en su fase experimental-descriptiva) dan cuenta que el aprendizaje teórico no está reñido con el aprendizaje práctico y que, incluso, es en los aprendizajes situados y contextualizados cuando surge la necesidad de resolver dilemas éticos o de convivencia personal propios del ejercicio de la profesión. A efectos de nuestro objeto de estudio es importante destacar que dichos aprendizajes ocurren en la medida que se producen textos escritos; en el ámbito escolar y en el profesional, la actividad se concreta en textos y en las interacciones que los producen. Se enfatiza la intención comprensiva del objeto y no la comparativa en virtud que ambas experiencias responden a contextos, situaciones y momentos determinados.

### **3. INTERROGANTES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN A PARTIR DEL CONOCIMIENTO QUE APORTA EL PRESENTE ESTUDIO**

Este apartado concentra algunas interrogaciones y reflexiones derivadas del muestreo teórico así como del conocimiento emergente y las preguntas de indagación. Se apuntan algunas propuestas de actuación orientadas a incluir la escritura en procesos de aprendizaje en su papel protagónico de función epistémica:

- En contextos universitarios de aprendizaje y, ante cambios científicos, tecnológicos y culturales constantes globales, el profesional de la educación se convierte en un actor mediador entre la formación de competencias que estos especialistas deben a la sociedad y la búsqueda de un ideal humano, fin último de las universidades. ¿Qué respuesta deben asumir los profesionales educativos ante este reto del contexto actual? ¿Qué aspectos considerar en su formación universitaria?
- Cada disciplina y asignatura es un espacio discursivo propio en el que la lectura y la escritura están presentes como vías esenciales de formación. Se lee y se escribe en todas las asignaturas. ¿Cómo potenciar la escritura en el aula, especialmente cuando el profesional de la educación es, a su vez, promotor de este aprendizaje en distintos ámbitos de su profesión? ¿Qué procesos de escritura son relevantes en el marco de cada asignatura?
- La escritura en procesos universitarios de aprendizaje conduce no sólo a la adquisición de los contenidos disciplinares, sino a la configuración de una identidad profesional y el desarrollo de competencias disciplinares. ¿Qué aspectos debemos considerar los profesionistas educativos para concienciarnos de nuestro propio bagaje lingüístico y textual? ¿Qué conocimiento tenemos de nuestros géneros académicos y su tratamiento didáctico en el aula? ¿Qué relaciones establecemos entre la formación y el conocimiento de sus géneros profesionales?
- Dar por sentado que el estudiante desarrolló en estudios anteriores todas las herramientas y estrategias para desenvolverse en la Universidad y observar en acciones cotidianas que no siempre es así, ¿a qué acciones nos conduce? ¿Qué acompañamiento dar al alumnado en procesos de escritura? ¿Qué implicaciones tiene no hacerlo?
- La escritura no está escindida de las situaciones y contextos específicos de cada asignatura en tanto éstos le proporcionan al estudiante la ocasión para integrar las

convenciones, problemáticas, géneros y discursos propios o pertinentes a ese campo particular de conocimiento. ¿Qué herramientas requiere el docente para potenciar aprendizajes conceptuales sólidos y la aplicación de éstos en contextos y problemas profesionales? ¿Qué elementos considerar para fomentar el *ethos* profesional desde las prácticas de escritura en el aula?

- ¿Cómo reconocer la propuesta de escritura implícita en cada asignatura? ¿Qué prácticas de escritura tienen cabida en aulas donde se identifican dificultades en la producción de textos escritos en el alumnado? ¿Qué aspectos potencian su resolución? ¿Cuáles lo limitan?
- ¿Qué prácticas de escritura responden a la formación del profesional educativo que demanda el contexto actual?
- ¿Cómo fomentar prácticas de escritura cuya finalidad esté orientada a la comprensión y aplicación de conocimientos y no solamente a su adquisición? ¿Cómo impulsar la corresponsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo?

Si bien cada una de estas interrogantes conlleva una indagación específica, se enuncia una serie de propuestas desde los alcances aportados por la presente investigación, en el entendido que todo hallazgo es contextual y, dichas preguntas y propuestas pueden conducir a su vez a nuevas interrogantes:

- Reconocer que la enseñanza de la producción de textos escritos y su vinculación con el aprendizaje en contextos de formación inicial no sólo dependen del conocimiento de aspectos lingüísticos o de géneros textuales (conocimientos discursivos), sino, fundamentalmente de la interacción y del ambiente de aprendizaje en que dichos textos se producen.
- Realizar propuestas de escritura en el aula que movilicen distintos fines comunicativos, lo que a su vez implica la lectura y escritura de diversos géneros textuales, la presencia de distintos soportes textuales y el uso de medios impresos y digitales.
- Reconocer en el enfoque de competencias una perspectiva que no desestima aspectos axiológicos o de fundamento teórico en el aprendizaje de las disciplinas, sino que permite su aplicación en contextos específicos.



- Reformular la concepción de que basta exponer al alumno a las teorías, conceptos y planteamientos disciplinares para que éste transfiera y aplique lo aprendido en futuras situaciones; en vez de ello, promover en el aula, contextos y situaciones de comprensión y aplicación de los conocimientos.
- Abrir líneas de investigación sobre la cultura escrita propia de las disciplinas y profesiones educativas.
- Hacer énfasis en que la formación docente para la enseñanza de la escritura debe considerar los intereses personales (disciplinares, lingüísticos, cognitivos, entre otros) y desde ahí debe generar propuestas para cada asignatura.
- Centrar la atención en las actividades que realiza el alumno y que son dinamizadas por el docente, donde los textos escritos juegan un papel vital.
- Retomar el concepto de ambiente de aprendizaje como un concepto potente en el planteamiento didáctico de la escritura en las asignaturas. Éste a su vez se enlaza con la noción de usar el conocimiento en una red intersubjetiva de significados mediados en la interacción.

Finalmente, señalar que la posibilidad del encuentro con docentes y alumnos a través de esta investigación ha sido una experiencia enriquecedora en varios sentidos. En lo personal, implicó una confrontación con el propio proceso alfabetizador (el vivido como alumna y el encausado como docente). En lo metodológico, ofreció una fuente inagotable de información en torno a los sujetos y su encuentro con los textos académicos tomando fuerza una mirada de diversidad en todo momento.

Una inquietud se mantiene latente después de la conclusión de este proceso: ¿hacia dónde apunta la mirada de docentes y alumnos en cada uno de sus encuentros en el aula? Compartimos un espacio común: el aula. ¿Compartimos y construimos textos, objetivos, ideales, utopías? ¿Somos un binomio que se encuentra en sintonía hacia un propósito común? ¿Somos acaso Jano con dos rostros mirando siempre en direcciones opuestas? ¿O quizá Narciso mirando únicamente la propia imagen reflejada en el agua?

# Bibliografía

- Águeda, B. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Suiza: UNESCO.
- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Alda, F. L., & Hernández, M. D. (1998). Resolución de problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 31, 28-32.
- Alonso, L. E. et al. (2008). *El debate de las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: ANECA
- Álvarez Álvarez, M. et al. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*. 2 de diciembre, 2010. <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/112021>>.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Madrid: Octaedro.
- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- Álvarez Angulo, T. (2011). *Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado*. *Revista Complutense de Educación* , 22 (2), pp. 269-294
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía Social y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- ANUIES. (2002). *Mercado Laboral de Profesionistas en México*. 11 de abril. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <<http://goo.gl/ZDVcIg>>.

- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. 29 de septiembre, 2012. Revista Española de Documentación Científica. <<http://goo.gl/AVflxb>>.
- Baez Pinal, G. E. (2007). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: UNAM.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (O. Barberá, trans.) Valencia: Universitat de València.
- Bañales Faz, G. et al. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México. Perspectivas, avances y desafíos. A. Carrasco Altamirano, & G. López Bonilla, *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura, Fundación SM.
- Bautista, G. et al. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bazerman, C. & Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum.
- Bazerman, C. et al. (2010). *Traditions of writing research*. New York: Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (1 ed.). Barcelona: Gedisa.
- Benítez Sastre, L., & Sobrino Callejo, R. (2015). *Material de apoyo para el desarrollo de las prácticas de la asignatura "Organización y Gestión Institucional y de Programas Educativos". Guía didáctica docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blánquez Fraile, A. (1988). *Diccionario español-latino/latino-español*. Barcelona: Casa Editorial Sopena.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. (V. S. Carrión, trans.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Venezuela: Educere.
- Campos Hernández, M., & Gaspar Hernández, S. (2009). *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. México: UNAM.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje*. 19 de septiembre, 2012. Revista Lectura y Vida. <<http://goo.gl/pQft6L>>.
- Cano, N. (2012). *45% de los universitarios no realizan sus tesis y no se gradúan*. 26 de septiembre, 2012. Lanacion.com.py. <<http://goo.gl/WLhjH6>>.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 18 (57), pp. 355-381.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario. Alternativas posibles. 10 de mayo, 2010. *Revista Educere. Investigación*. Año 6. núm. 20. Enero-Febrero. <<http://goo.gl/19YiF8>>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Altamirano y Serna, K. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1227-1251.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. & Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. et al. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: 8º Congreso de Lingüística General.
- Castelló, M. et al. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), pp. 105-117.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. I). Madrid: Alianza.
- Castro Azuara, M. (2013). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Castro Azuara, M. & Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37 (148), pp. 50-67.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Univesidad del País Vasco, EHU.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. (I. Agoff, trans.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. *et al.* (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), pp.15-32.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación* (346), pp. 15-32.
- Copi, I. M. & Cohen, C. (2000). *Introducción a la lógica*. (N. Editores, Ed. & E. A. González Ruíz, trans.) México: Limusa.
- Crandall, J. (1992). Adult literacy development. *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 86-104.
- D'Angelo Menéndez, E. *et al.* (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13 (19), pp. 141-163.
- D'Angelo Menéndez, E. (2011). Prácticas sociales de lectura y escritura en contextos escolares. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en educación*, pp. 1-10.
- D'Angelo, Menéndez, E. & Medina de la Maza, M.A. (2011). *Aprender a aprender: en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la torre.
- D'Angelo Menéndez, E. (2002). *Continúa en vigencia un gran desencuentro: las placenteras intenciones de enseñar a leer y escribir frente al displacer de aprender a leer y escribir*. 12 de julio, 2010. La lectura. <<http://goo.gl/86qXHb>>.
- D'Angelo, E. & Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Espasa-Calpe.(1978). *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- EEES.es. (2015). *Estructura del EEES*. 4 de marzo, 2015. Espacio Europeo Educación Superior. <<http://www.eees.es/es/eees>>.

- Eurydice, R. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. 7 de julio, 2012. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). <<http://goo.gl/MQun1D>>.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981) Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires.
- García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno de España. *PISA 2009. OCDE Informe español*. (2010). 23 de septiembre, 2012. Ministerio de Educación. <<http://goo.gl/78FkAZ>>.
- Gobierno Federal, M. (2011). *Quinto informe de gobierno*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- González B.Y. & Vega, V. (2010, Mayo). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. 2 de febrero, 2012. Universidad Sergio Arboleda <<http://goo.gl/OUMJLp>>.
- González Pizón, B. Y. (2009). *Lectura y escritura en la educación superior: viaje de retorno a la esencia de la universidad*. 12 de noviembre, 2011. Memorias del I Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. <<http://goo.gl/2zij1I>>.
- González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*. México: ANUIES.
- Gordillo, A. (1988) *El método del derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Civitas.
- Gudín, O. et al. (2006). *El papel de la revisión en los modelos de escritura*. España: Aula abierta.
- Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ICFES. (2012). *Módulos SABER PRO 2012-2*. 19 de octubre, 2012. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <<http://goo.gl/K0E47H>>.
- Illich, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. (M. I. González García, trans.) México: FCE.
- IE. (2015). *Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid 1985-2015. Educación, formación e investigación*. 21 de julio, 2015. Instituto de Estadística: <<http://goo.gl/0wU9X6>>.

- INEE. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe 2008*. 26 de agosto, 2012. Publicaciones del INEE. Informes anuales. <<http://goo.gl/DkOENE>>.
- INE. (2012). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010/2011*. 21 de octubre, 2014. Instituto Nacional de Estadística: <<http://goo.gl/v5jsg>>.
- INE. (2011). *Censos de población y viviendas 2011*. 21 de octubre, 2014. Instituto Nacional de Estadística. <<http://goo.gl/8kJj6>>.
- INE. (2011a). *Indicadores sociales. Edición 2011. Datos Nacionales. Educación*. 21 de octubre, 2014. Instituto Nacional de Estadística: <<http://goo.gl/ukN5mJ>>.
- INEE. (2012). *Banco de Indicadores Educativos*. Retrieved 2012, 22-Agosto from Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional: <<http://goo.gl/R05flk>>.
- INEE. (2012a). *Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. 22 de agosto, 2012. Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional: <<http://goo.gl/C2h1UA>>.
- INEE. (2010). *México en Pisa 2009*. 21 de mayo, 2011. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <<http://goo.gl/wsJ89T>>.
- INEGI. (2010). *Características educativas de la población, 2010*. 22 de agosto, 2014. Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <<http://goo.gl/jFiZvy>>.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices and Competences. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 37-58.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Laeng, M. (1971). *Vocabulario de Pedagogía*. (C. Genovarri Roselló, trans.) Barcelona: Herder.
- Lara, S. & Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital. *Educación XXI*, 12, 67-96.
- Laspalas, J. (2011). Elogio del orador: un contrapunto retórico para la educación posmoderna. J. Vergara Cordia et al. *Ideales de formación en la historia de la educación* Madrid: Dykinson, pp. 41-67.
- Linares A. (2012). *Apuntes de clase, lo que más leen los universitarios*. 21 de septiembre, 2012. El tiempo.com. <<http://goo.gl/Xc9HDM>>.

- López Chávez, J. & Arjona Iglesias, A. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edére.
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos editorial.
- Marrou, H. I. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. (J. R. Mayo, trans.) Buenos Aires: EUDEBA.
- Martínez Arroyo, A. (2011). Lectura y escritura académica. Procesos reflexivos en una experiencia de formación docente. *Memorias III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 1455-1461. <[http://www.ub.edu/congresice/actes/11\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf)>
- Martínez Arroyo, A., & González Morales, L. A. (2011). Lectura y escritura académica. Una experiencia de innovación en el aula con estudiantes de bachillerato. En Á. Fidalgo Blanco, & M. L. Sein-Echaluce Lacleta (Ed.), *I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011)*, pp. 228-231. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. <<http://goo.gl/houVl3>>
- Martínez Hernández, M. (2015) Francisco Larroyo y el origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. En M. G. García Casanova, *Reflexiones sobre la educación y la Pedagogía en México. Apuntes para su historia*. México: UNAM/Díaz de Santos.
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Méndez Pineda, J. M. (2004). *El escrito académico: un tejido de textos múltiples*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Menéndez Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994*. (tesis). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Millán, J. A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. 17 de noviembre, 2009, Federación de Gremios de Editores de España. <<http://goo.gl/VNw5fQ>>.
- Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. 13 de octubre, 2011. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <<http://goo.gl/3jElXb>>.
- Morales, O. A. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana*. 18 de junio, 2011. Repositorio digital de la Universidad Pompeu Fabra. <<http://goo.gl/YLWrcC>>.
- Morin, E. et al. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.



- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. V. Rodil, trans.) Buenos Aires: Katz editores.
- Observatorio Laboral Mexicano. (2012). *Tendencias del empleo profesional*. 12 de noviembre, 2012. Observatorio Laboral: <<http://goo.gl/Y2Kjop>>.
- Observatorio Laboral. (2012). *¿Cómo se espera el trabajo en el futuro?* 4 de noviembre, 2012. Observatorio Laboral. <<http://goo.gl/ZvZpJo>>.
- Observatorio laboral, S. D. (2011). *¿Cómo se espera que sea el trabajo en el futuro?* 18 de abril, 2012. STPS. <<http://goo.gl/71okYc>>.
- Observatorio laboral, S. d. (2011). *Tendencias del empleo profesional 2011*. 18 de abril, 2012. STPS. <<http://goo.gl/qADyNF>>.
- OCDE. (2012). *Panorama educativo de la educación. Indicadores OCDE 2012. Informe español*. 13 de agosto, 2012. Ministerio de Educación, cultura y deporte. <<http://goo.gl/79aTxd>>.
- OCDE. (2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. 13 de septiembre, 2012. OCDE México. <<http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>>.
- OCDE. (2010). *Resultados PISA 2009: Resumen ejecutivo*. 15 de noviembre, 2011. OCDE. <[http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/resultados/resumen\\_ejecutivo\\_pisa\\_2009.pdf](http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/resultados/resumen_ejecutivo_pisa_2009.pdf)>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Madrid: RAE.
- RU-FFYL (2009). *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía (Fundamentación)*. 20 de septiembre, 2014. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. <<http://hdl.handle.net/10391/304>>.
- Ruíz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (A. Scherp, trad.) México: FCE.
- Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3 (5), pp. 31-47.
- Ortíz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, pp.17-41.
- Pérez de Pablos, S. (2005). *¿Qué opinan las empresas de los recién licenciados?* 12 de octubre, 2012. El País. <<http://goo.gl/FEJFOu>>.

- Pérez Esteve, P. & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Barcelona: Alianza editorial.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2 (68), pp. 17-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía* (368), pp. 66-71.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Portafolio.co. (2012). *Estudiantes universitarios leen pero no entienden*. 11 de mayo, 2012. <<http://goo.gl/94mXls>>.
- Portal Laboral Mexicano. (2012). *Reporte por carreras: Pedagogía. Nacional*. 14 de noviembre, 2012. STPS. <<http://goo.gl/TWa5hE>>.
- Pozo, J. I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (8 ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. J. I. Pozo, & M. d. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo J. I. & Pérez E. M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- QS Intelligence, U. (2012). *QS University Rankings: Latin America 2012-2013*. 10 de septiembre, 2012, Top Universities. <<http://goo.gl/0m2FR7>>.
- Ramírez Silva, A. (2013). *La lectura y la escritura académicas*. 19 de septiembre, 2015. Universidad Pedagógica Nacional. <<http://goo.gl/P0F7ET>>.
- Richards, J. C. et al. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. (C. Muñoz Lahoz & C. Pérez Vidal, trans.) Barcelona: Ariel.
- Riestra, D. (2010). *Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales*, 13 de agosto, 2012. scielo.org.ar, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, pp. 191-206 <<http://goo.gl/Bc9Cn8>>.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*, pp. 29-45.

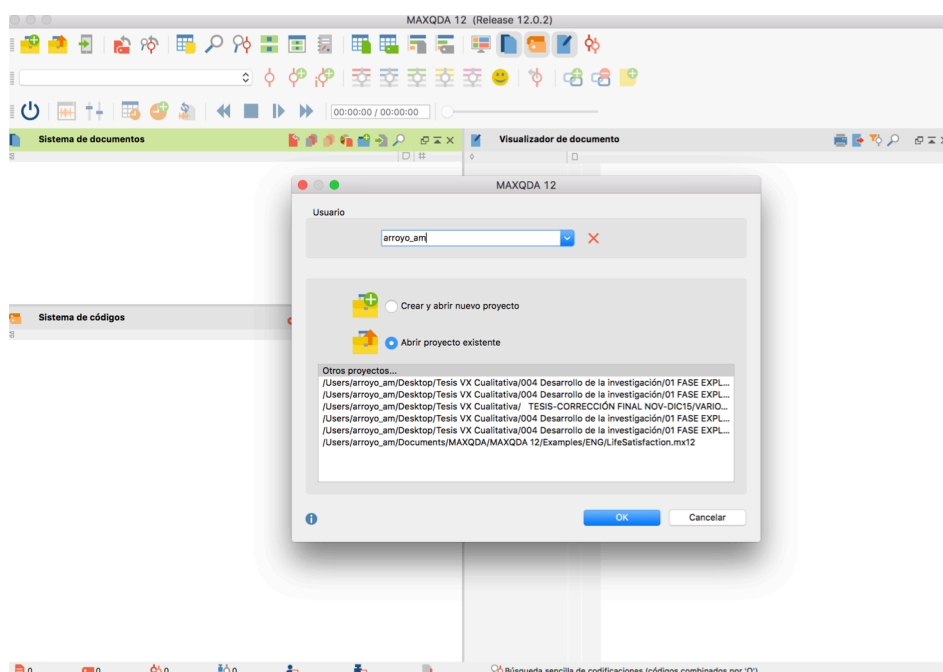
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roldán, C. *et al.* (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.
- Santos, M. R. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*, 7(27-28), 175-192.
- Saramago, J. (2010). *Universidad y democracia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Rosales Pablo & Vázquez, A. (2011). *Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes*. 18 de julio, 2012. Revista Contextos de Educación. <<http://goo.gl/v42pVW>>.
- Rue J. & Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruedas, M. J. *et al.* (2009). Epistemología de la investigación cualitativa desde una perspectiva compleja. *Educere* (46), pp. 627-635.
- Saenz-Rico, B. *et al.* (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13 (19), pp. 141-163.
- Sampieri, R. *et al.* (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.) México: McGraw Hill.
- Sánchez, E. *et al.* (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? (M. d. Ciencia, ed.) *Revista de Educación* (346), pp. 105-136.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso*. 12 de marzo, 2012. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, pp. 207-224. <[www.moebio.uchile.cl/41/santander.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html)>.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58), pp. 43-64.
- Observatorio Nacional (2015) *Descripción de las carreras*. 12 de julio, 2015. STPS. <<http://goo.gl/VIRHGN>>.
- SEP (2008). *Competencias para el México que queremos*. México: SEP.
- SEP (2012). *ENLACE*. 3 de septiembre, 2012. Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares. <<http://goo.gl/RM5I2u>>.

- SEP (2011). *Secretaría de Educación Pública*. 18 de febrero, 2012. Reforma Integral de la Educación Básica. <<http://goo.gl/5kU4CB>>.
- Sirvent, M. T. (2004). Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Ficha III. *Cuadernos de la Oficina de Publicaciones*. [s/d].
- Sirvent, M. T. (1999). Problemática metodológica de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación* (14). [s/d].
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294), pp. 275-300.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. (J. Guix Vilaplana, trad.) Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, trad.) Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Thaiss, C. (2012). *Origins, aims and uses of writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. 25 de septiembre, 2012. Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. <<http://wac.colostate.edu/books/wpww/>>.
- Thaiss, C. (2012). *Writing Programs Map*. 25 de septiembre, 2012. Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing. <<http://wac.colostate.edu/books/wpww/map.pdf>>.
- Tuning-América Latina. (2007). Bilbao: Universidad de Deusto.
- UCM. (2014). Anexo 1. Justificación del título propuesto, argumentando el interés académico, científico o profesional del mismo. *Memorias ANECA - Grado en Maestro en Educación Primaria*. 25 marzo, 2015. UCM. <<http://goo.gl/H6CP1U>>.
- UCM. (2011). La Universidad en la transición y consolidación democrática. *Historia de la UCM*. 25 octubre, 2014. UCM. <<http://bit.ly/1QVoyqk>>.
- UNAM. (2012). *Pedagogía: Plan de estudio de 2010*. 1º de octubre, 2012. UNAM, <<http://goo.gl/uBFtUI>>.
- UNAM. (2011). *Pedagogía: Plan de estudio de 2010*. 20 de octubre, 2011. UNAM <<http://goo.gl/Nt2tcf>>.

- UNESCO. (2008). *El desafío de la alfabetización en el mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. 2003-2012*. 26 de mayo, 2012, UNESCO Educación .
- Van Dijk, T. A. (2001). *Algunos principios de una teoría del contexto*. 10 de noviembre, 2011, ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso 1 (1), pp. 69-81: <<http://www.discursos.org/download/articles/index.html>>.
- Van Dijk, T. A. (2002). *Conocimiento, elaboración del discurso y educación*. 17 de enero, 2012. Escribanía, pp. 5-22. <<http://www.discursos.org>>.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. (A. Lizosain, trans.) Barcelona: Gedisa.
- Vázquez A. et al. (1980). *Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica*. 9 de agosto, 2012. Revista Lectura y Vida: <<http://goo.gl/NwuiA5>>.
- Vázquez A & Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de estudiantes. Lanz, Z. M. et al. *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Publicaciones Novedades Educativas, pp. 53-73.
- Vázquez, A. & Jakob, I. I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *Innovación educativa* , 7 (36), pp. 21-35.
- Vázquez, A. et al. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa* , 9 (49), pp. 19-35.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Zabalza, M. Á. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zavala, L. (2007). *Viñetas de la vida académica*. México: Praxis.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Cassany D. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

# **Anexos**



**ANEXO 1.****Vista general del software de análisis cualitativo MAXQDA 12**



/Users/arroyo\_am/Desktop/Tesis VX Cualitativa/004 Desarrollo de la investigación/01 FASE EXPLORATORIA/a\_Fase exploratoria México/04 Observación de clase/OBS-Maxqda/OBS\_CL...

Visualizador de documento: OBS\_C01\_EE

tema de documentos

tema de documentos	
Observaciones de clase	116
OBS_C01_EE	29
OBS_C02_EE	32
OBS_C03_DT	7
OBS_C04_EE	28
OBS_C05_DT	16
OBS_C06_PI	0
OBS_C07_DT	0
OBS_C08_ID_DT	0

tema de códigos

tema de códigos	
Distracción de estudiantes	4
Comunicación en el aula	0
Los alumnos solicitan turno de palabra. La docente asiente	1
Acompañamiento docente: corrección de textos escritos	1
Dificultades alumnos: comunicación oral	1
GenTex: Organizadores de la información	1
Fondo del documento	1
Intervenciones docentes	1
Recomendación imperativa de la docente	6
Monitorear la comprensión de nuestro mensaje	4
Respuesta ante dudas: Debías saberlo	1
Dar respuesta sin comprobar aclaración de duda	1
Intervenciones docentes de regulación de la conducta	6
Acciones docentes que establecen vínculo con ámbito profesional	4
Solicitud de tareas de escritura	1
Géneros textuales solicitados: reporte	1
Indicación de pautas de escritura	1
Acciones docentes en la discusión de textos	5
Acciones del alumnado en la discusión de textos	12
Acciones docentes de participación grupal en discusión de texto	0
Solicitud abierta de participación de los alumnos	1
Indicación explícita de participación de los alumnos	1

Visualización de la transcripción de la clase:

4 ATA: Intervención docente (ID)

5 La docente reparte a los alumnos dos rúbricas para valorar la exposición de cada grupo. El primer formato es una autoevaluación de su propia exposición; el segundo formato es para evaluar a sus compañeros. Refiriéndose a la importancia de resolver los formularios de autoevaluación y evaluación.

6 Docente: "Debemos cerciorarnos que los demás comprendan lo que exponemos".

7 Haciendo un llamado de atención a los alumnos en un momento que la docente los percibió distraídos, la docente pregunta: "¿Están en la luna?"

8 ATA: Exposición de equipo (EE)

9 Los equipos comienzan a exponer. El primer equipo expone sobre la lectura del autor Irving Copi. *Introducción a la lógica*. Los compañeros les interrumpen para hacer preguntas y exponer sus dudas.

10 Pregunta de la docente durante la exposición: "¿Quién me puede poner un ejemplo de razonamiento deductivo e inductivo para que yo compruebe que entendieron?" Los alumnos no dan respuesta.

11 La docente explica el concepto y ofrece ejemplos. Concluye: "Recuerden que lo inductivo va de lo particular a lo general, lo deductivo va de lo general a lo particular".

Búsqueda sencilla de codificaciones (códigos combinados por 'O')

**ANEXO 2.**

Representaciones gráficas del texto cómic realizadas por alumnos.

Fase Exploratoria. Primera etapa (en México)



CA-6

**Sábado** Comenzaba la tarea de la asignatura Inm. Pedagógica cuando, de repente, me acordé del texto de Mario Bunge y empecé a leerlo.



En la lectura que hice realicé algunas fichas de trabajo para la realización de mi trabajo en la otra asignatura.



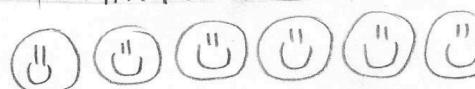
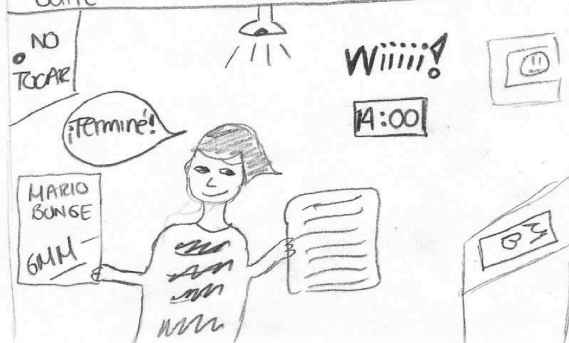
Así que, con la información que puse en mis fichas con citas textuales, me base en la realización del trabajo.



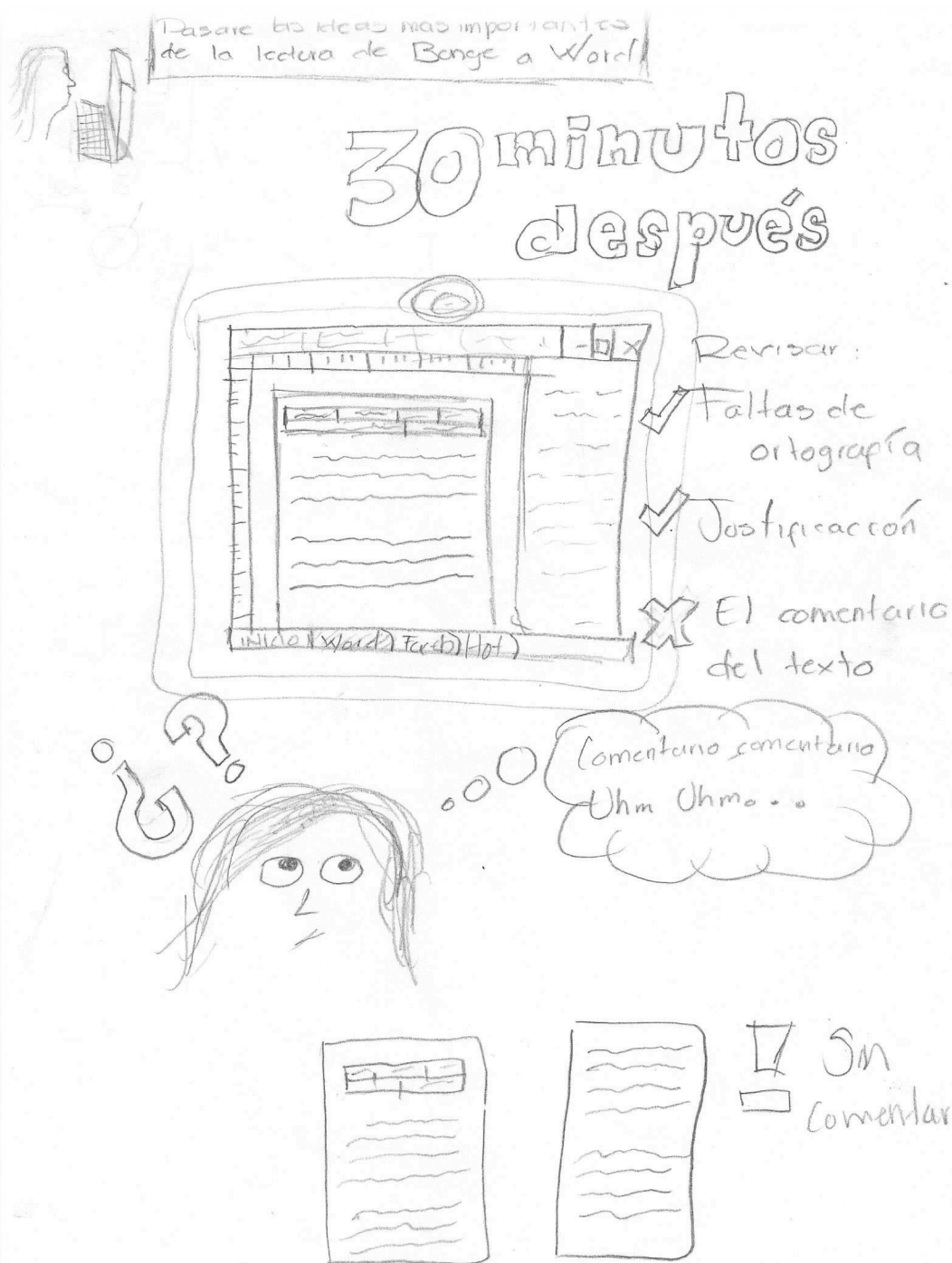
Y así fue como realicé mi trabajo, pero un día después quise mejorarlo así que volví a leerlo...



Y ya cuando quedé convencida, junté los dos hojas que elaboré y me fui a recoger a mi hermana a la academia de baile.



**FIN**





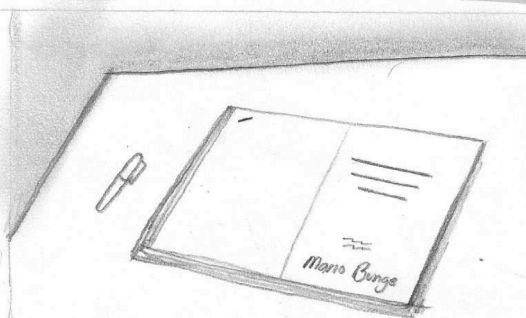


CA-8



CA-13

me estrese un poco pues era un texto grande y el reporte era sólo en 2 hojas. Lo aplazo algunos días, lo hice en una hora diaria por varios días. A veces no me sentía suficientemente preparado, me frustre un poco, investigué que era exactamente que era una síntesis...



Leer y Subraye el texto



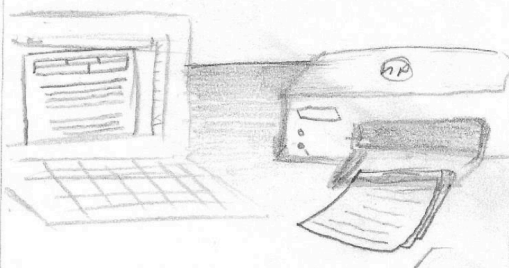
Lo lei repetidamente



Estaba estresado por querer hacerlo bien



Lo lei y lo revise para imprimirlo



### ANEXO 3.

Transcripciones de las representaciones gráficas del texto cómic.

Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

Transcripción-CA1 (fragmento)

Evidencia observable no redactada	Evidencia escrita en orden de aparición
<p>El autor anotó su nombre.</p> <p><b>Formato del cómic:</b> hoja doblada a la mitad simulando una historieta de 4 caras, de las cuales usó 2 y media.</p> <p><b>Elementos utilizados:</b> título estilizado, viñetas de diferente tamaño, globos de pensamiento, onomatopeyas, cartuchos.</p> <p><b>Características de las ilustraciones:</b> diferentes ángulos de representación del personaje; gesticulaciones notorias del estado de ánimo; representación descriptiva de sus rasgos físicos; distribución armónica de los elementos gráficos.</p> <p><b>Contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea:</b> presencia de herramientas (computadora, libreta); contextos de trabajo (escritorio, cama).</p>	<p><b>L1.</b> V1. Título: “Elaboración del control de Bunge”</p> <p><b>L2.</b> V2. Cartucho: “Cuando pasamos al tema de ciencia”</p> <p><b>L3.</b> Ilustración: La autora aparece de pie (la sola ilustración no especifica en donde está), con gesto apático y pensando:</p> <p><b>L4.</b> GP: “Tendré que empezar a leer y hacer mi control de lectura”</p> <p><b>L5.</b> GP: “¡Tengo flojera!”</p> <p><b>L6.</b> V3. Dividida en dos secciones, separadas por una flecha:</p> <p>a) Cartucho: “Ese mismo día empecé a leer”</p> <p>b) Ilustración: La autora aparece sentada en una mesa de trabajo con su texto de lectura y su laptop en cuya pantalla se lee la palabra “Word”.</p> <p>c) GP: “En la computadora empezaré a poner ideas principales”</p> <p><b>L7.</b> La flecha indica la segunda sección:</p> <p>a) Cartucho: “Horas más tarde” (arriba de la flecha)</p> <p>b) Ilustración: Rostro de la autora con gesto de tristeza/cansancio</p> <p>c) GP: “¡Ya me cansé, sigo mañana!”</p> <p><b>L8.</b> V4. Cartucho: “Pasaron dos días y llegó el fin de semana”</p> <p><b>L9.</b> Ilustración: Vista área de la autora tendida en su cama con su laptop en cuya pantalla se lee las siglas “FB” (Facebook)</p> <p><b>L10.</b> GP: “Ah!, debo hacer el reporte...”</p> <p><b>L11.</b> V5. Onomatopeya: “Clic clic”</p> <p><b>L12.</b> Ilustración: Acercamiento de las manos de la autora tecleando en su laptop”</p>



## Transcripción-CA2 (fragmento)

Evidencia observable no redactada	Evidencia escrita en orden de aparición
<p>El autor anotó su nombre.</p> <p><b>Formato del cómic:</b> una cara de la hoja, nueve viñetas.</p> <p><b>Elementos utilizados:</b> sin título, viñetas similares en tamaño, con globos de pensamiento, con onomatopeyas, cartuchos.</p> <p><b>Características de las ilustraciones:</b> dos ángulos de representación del personaje; con gesticulaciones notorias del estado de ánimo; representación descriptiva de sus rasgos físicos; distribución armónica de los elementos gráficos.</p> <p><b>Contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea:</b> presencia de herramientas (computadora, libreta); sin contextos de trabajo evidentes.</p>	<p><b>L1.</b> Sin título</p> <p><b>L2.</b> V1. Cartucho: “Era sábado por la tarde y yo estaba en el estudio de mi casa leyendo la lectura de Bunge”</p> <p><b>L3.</b> Ilustración: la autora está sonriente en su escritorio con su texto de lectura en frente, leyendo</p> <p><b>L4.</b> Cartucho: “Cuando por fin terminé de leer una serie de ideas me llegaban a la cabeza”</p> <p><b>L5.</b> GP: “¡Ideas! Bunge. Ciencia. Hipótesis”</p> <p><b>L6.</b> Cartucho: “El tiempo pasaba y me sentía presionada porque tenía más tarea que hacer”</p> <p><b>L7.</b> Ilustración de un reloj. Marca las 6:10. Onomatopeya “¡Tic-Tok!”</p> <p><b>L8.</b> Cartucho: “Cuando tomé en mi mano la pluma me empezaban a llegar las ideas pero en desorden”</p> <p><b>L9.</b> Ilustración: acercamiento de una mano escribiendo</p> <p><b>L10.</b> Cartucho: “Cuando vi el resultado o más bien mi ensayo lo leí pero noté que no tenía orden”</p> <p><b>L11.</b> Ilustración: acercamiento del rostro de la autora con gesto adusto, mueca de frustración</p> <p><b>L12.</b> Cartucho: Lo volví a escribir, pero esta vez le había encontrado más sentido y así lo dejé</p> <p><b>L13.</b> Ilustración: hoja con texto escrito y una mano con el dedo gordo en gesto de aceptación/gusto</p> <p><b>L14.</b> Cartucho: “El resto de mi tiempo me iba a poner a hacer tarea, pero mi Facebook me distrajo”</p> <p><b>L15.</b> Ilustración: laptop en Facebook</p> <p><b>L16.</b> Cartucho: “Y ahora estoy esperando entregar mi control de lectura”</p> <p><b>L17.</b> Ilustración: aparece un grupo de alumnos en clase, con la docente en el escritorio. Texto: “Jueves 10:56 am”</p> <p><b>L18.</b> Texto: “Fin?” “Continuara...” [Sic]</p>

V. Viñeta GP. Globo de pensamiento.

## Transcripción-CA3 (fragmento)

Evidencia observable no redactada	Evidencia escrita en orden de aparición
<p>El autor anotó su nombre.</p> <p><b>Formato del cómic:</b> una cara de la hoja, cuatro viñetas, más de la mitad de la hoja en blanco.</p> <p><b>Elementos utilizados:</b> sin título, viñetas de diferente tamaño, globos de pensamiento, sin onomatopeyas, con cartuchos.</p> <p><b>Características de las ilustraciones:</b> un sólo ángulo de representación del personaje; sin gesticulaciones notorias del estado de ánimo; representación básica de sus rasgos físicos; distribución armónica de los elementos gráficos.</p> <p><b>Contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea:</b> presencia de herramientas (texto de lectura); contextos de trabajo (escritorio).</p>	<p><b>L1.</b> Sin título</p> <p><b>L2.</b> V1. Cartucho: “Al comenzar mi trabajo”. Ilustración: la autora aparece sentada en escritorio con su texto de lectura que dice “Mario Bunge” en la portada</p> <p><b>L3.</b> GP: “Uff, tengo que hacer mi ensayo de filosofía, primero lo voy a leer, pero es mucho...”</p> <p><b>L4.</b> V2. Ilustración: igual a la anterior. GP: “Bueno, ya ni modo, tendré que leerlo todo. ¡Comenzaré!”</p> <p><b>L5.</b> V3. Cartucho: “Después de un rato de estar leyendo...”</p> <p><b>L6.</b> Ilustración: la autora aparece de pie, junto a un televisor. Su gesto cambia un poco; aparece con rostro adusto. GP: “Oh, ya me cansé, veré un poco de tele”</p> <p><b>L7.</b> V4. Cartucho: “Después de un rato de ver la televisión...”</p> <p><b>L8.</b> Ilustración: la autora aparece sentada en una cama. GP: “Dormiré un poco y después seguiré leyendo”  <i>[El espacio sobrante en la hoja y el número y tipo de vivencias informadas sugiere que el autor no concluyó su historieta]</i></p>

V. Viñeta GP. Globo de pensamiento.

## Transcripción-CA4 (fragmento)

Evidencia observable no redactada	Evidencia escrita en orden de aparición
<p>El autor no anotó su nombre.</p> <p><b>Formato del cómic:</b> una cara de la hoja, cuatro viñetas, la mitad de la hoja en blanco.</p> <p><b>Elementos utilizados:</b> sin título, viñetas del mismo tamaño, globos de pensamiento, sin onomatopeyas, con cartuchos.</p> <p><b>Características de las ilustraciones:</b> con dos ángulos de representación del personaje; gesticulaciones básicas del</p>	<p><b>L1.</b> Sin título</p> <p><b>L2.</b> V1. Cartucho: “Un día en la escuela”. Ilustración: el autor aparece de pie junto a un compañero de clase que también está de pie, y conversan. No hay especificaciones del lugar en el que se encuentran</p> <p><b>L3.</b> Globos de diálogo.- Compañero: “Para qué son estas copias?”, Autor: “Para filosofía”, Compañero: “Ah!”</p> <p><b>L4.</b> V2. Ilustración: el autor aparece de pie, con las manos en las bolsas del pantalón, imaginando un teclado electrónico, unas notas musicales, y el texto de tarea. GP: “Mmm...no he hecho la tarea...”</p> <p><b>L5.</b> V3. Viñeta dividida en dos secciones:</p>

<p>estado de ánimo; representación elemental de sus rasgos físicos; distribución armónica de los elementos gráficos.</p> <p><b>Contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea:</b> presencia de herramientas (computadora, libreta, texto de lectura); contextos de trabajo (sofá, escritorio).</p>	<p><b>L6.</b> Cartucho: “Leyendo”, GP: “Ciencia”</p> <p><b>L7.</b> Ilustración de la primera sección: el autor aparece leyendo en un sofá, en postura cómoda (algo así como semi-acostado en él, desparramado en éste). Ilustración de la segunda sección: el autor permanece en el sofá, con la misma postura, pero ya no está leyendo. Se ve un reloj en la pared que marca las 5:05. No es clara la acción que está realizando (quizá se quedó dormido)</p> <p><b>L8.</b> V4. Cartucho: “Tratando de hacer la tarea”. Ilustración de una computadora de la que sale un globo de pensamiento sin texto, solo con las siglas “MC” (suponemos que significan Método Científico) <i>[El espacio sobrante en la hoja y el número y tipo de vivencias informadas sugiere que el autor no concluyó su historieta]</i></p>
--	---

V. Viñeta GP. Globo de pensamiento.

#### Transcripción-CA5 (fragmento)

Evidencia observable no redactada	Evidencia escrita en orden de aparición
<p>El autor anotó su nombre.</p> <p><b>Formato del cómic:</b> una cara de la hoja, cuatro viñetas, la mitad de la hoja en blanco.</p> <p><b>Elementos utilizados:</b> sin título, siete viñetas de diferente tamaño que abarcan 2/3 de la hoja, globos de pensamiento, sin onomatopeyas, con cartuchos.</p> <p><b>Características de las ilustraciones:</b> con dos ángulos de representación del personaje; gesticulaciones descriptivas del estado de ánimo; representación elemental de sus rasgos físicos; distribución armónica de los elementos gráficos.</p> <p><b>Contenido de las ilustraciones respecto de la ejecución de la tarea:</b> presencia de herramientas (computadora, libreta, texto de lectura); contextos de trabajo (escritorio).</p>	<p><b>L1.</b> Sin título</p> <p><b>L2.</b> V1. Cartucho: “13 de septiembre de 2012. Un día ordinario en la escuela, en la clase de filosofía...”</p> <p><b>L3.</b> V2. Cartucho: “En clase...”</p> <p><b>L4.</b> Globo de diálogo (docente): “Pongan atención! El reporte de lectura del siguiente tema es para la próxima semana”</p> <p><b>L5.</b> Ilustración: muestra el aula, con el pizarrón, la docente con gesto sonriente y cuatro alumnos en sus respectivos pupitres. Un alumno comenta: “¡Sí!”, y otro comenta: “¡Oh, no!” (ante la asignación de la docente)</p> <p><b>L6.</b> V3. Cartucho: “Fuera del salón de clase”</p> <p><b>L7.</b> Ilustración: se observan siete rostros, expresando diversas emociones y conversando:</p> <p><b>L8.</b> Cinco con rostro sonriente, uno de los cuales comenta “Recuerden el reporte” y otro pregunta: “De qué lectura es?”</p> <p><b>L9.</b> Uno con rostro de tedio o lamento comenta: “No lo sé!”</p> <p><b>L10.</b> Uno con rostro de agobio expresa: “Hay tanta tarea...”</p> <p><b>L11.</b> V4. Cartucho: “A la salida de la escuela. 3 horas más tarde...”</p> <p><b>L12.</b></p>

## ANEXO 4.

Rondas generales de análisis de la representación gráfica del texto cómic.

Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

### Acciones, perspectivas y decisiones destacadas de cada ronda

#### Primera ronda.-

- Se ordenan aleatoriamente las historietas y se etiquetan
- Se hace una primera transcripción preliminar de los contenidos de la primera historieta (A1)
- Se hace una primera identificación preliminar de aspectos temáticos (IAT-pr-r1) en la primera transcripción (CA1) desde la perspectiva de “presencia de componentes en las historietas”, haciendo énfasis en la identificación de “pensamientos, emociones y acciones del proceso de tarea”
- Se identifican componentes que se pueden clasificar como pensamientos, emociones y acciones del proceso de tarea
- Se identifican componentes que no se pueden clasificar como pensamientos, emociones ni acciones del proceso de tarea
- Se elabora un primer listado preliminar de categorías y subcategorías a partir de los aspectos temáticos identificados en la primera transcripción
- Se revisa a detalle el manual de Teoría Fundamentada
- Se forman los grupos de análisis de las historietas: GI (A1-A10), GII (A11-A20), GIII (A21-A30), GIV (A31-A38)
- Se elaboran las transcripciones actuales (con dos secciones cada una) de los primeros dos grupos de historietas: GI y GII
- Se hace una nueva ronda de identificación de aspectos temáticos (IAT-r1) en la primera transcripción desde la nueva perspectiva de “presencia de componentes, eventos y vivencias informados por los participantes de la investigación”, haciendo énfasis en identificar y respetar la diversidad de componentes que los participantes comunican en las historietas, así como en el carácter emergente de tales componentes
- Se elabora un nuevo listado de categorías y subcategorías (Listado I) a partir de la nueva identificación de aspectos temáticos en la primera transcripción
- Se tiene también en mente el criterio de “relevancia interpretativa” durante el proceso de identificación de aspectos temáticos y de generación de categorías y subcategorías emergentes, correspondiente al objetivo de identificar aspectos temáticos que resultan relevantes para el tema de la investigación (las prácticas de escritura en la carrera de pedagogía)
- Se considera satisfactorio el cambio de perspectiva

Segunda ronda.-

- Se completa la identificación de aspectos temáticos en el primer grupo de transcripciones (IAT-r2) y se elaboran los listados de “recopilación de aspectos temáticos” (RAT) identificados en las transcripciones
- Se elaboran los primeros memorandos con observaciones y preguntas sobre los contenidos de las historietas y aspectos temáticos identificados en ellas (en las transcripciones)
- Se elabora un nuevo listado de categorías y subcategorías (Listado II) a partir del listado anterior y de la identificación de nuevos aspectos temáticos en las transcripciones restantes del primer grupo de análisis (CA2 a CA10)
- Se clasifica a las categorías generadas en supra-categorías

Tercera ronda.-

- Se elaboran las primeras definiciones de las categorías generadas
- Se elaboran las primeras proposiciones de relaciones entre categorías
- Se elabora un nuevo listado de categorías y subcategorías (Listado III) a partir del listado anterior, a manera de reformulación conceptual motivada por nuevas ideas y perspectivas originadas en los procesos de definición y proposiciones para las categorías

Cuarta ronda.-

- La perspectiva de “presencia de componentes, eventos y vivencias informados por los participantes de la investigación” experimenta ahora un cambio sutil hacia la “perspectiva de los estudiantes ante una tarea ordinaria de escritura”
- Con mayor conocimiento de los contenidos en las historietas se decide emprender una nueva ronda, ahora más detallada y minuciosa, de identificación de aspectos temáticos en las transcripciones (IAT-r4-A), revisando también a mayor detalle los contenidos en las historietas, directamente
- Los aspectos temáticos identificados se extraen y registran en una tabla (Tabla I, versión preliminar A), asignándose un número a cada aspecto identificado, extraído y registrado en la tabla
- Concluido el proceso, se fragmenta la tabla en sus aspectos individuales y se reagrupa ordenando los aspectos por semejanzas conceptuales, originando una nueva tabla (Tabla II, versión preliminar A)
- Se elabora un cuarto listado de categorías y subcategorías (Listado IV-A)
- Se reformulan algunas definiciones y proposiciones de relaciones de categorías
- Se repite todo el proceso de la cuarta ronda para incluir nuevas ideas y perspectivas surgidas en los procesos analíticos previos, originando una nueva ronda de identificación de aspectos temáticos (IAT-r4-B), nuevas versiones de las tablas I y II (Tabla I y II, versión preliminar B), y un nuevo listado de categorías y subcategorías (Listado IV-B)
- Se elaboran las versiones preliminares de los informes “descriptivo” y “del proceso”

### Quinta ronda.-

- La acumulación de imprecisiones y errores detectados en el proceso, así como de nuevas ideas y perspectivas para la conceptualización de algunos aspectos temáticos deriva en una nueva y última ronda de identificación de aspectos temáticos en las transcripciones (IAT-r5)
- Con ésta, se elaboran las versiones definitivas de las tablas I y II
- Se elabora un nuevo listado de categorías y subcategorías (Listado V)
- Se elabora una nueva tabla (Tabla III) para conocer el estado de saturación de los aspectos temáticos identificados en las transcripciones
- Se conoce que la saturación ocurre en este primer grupo de análisis y se decide dar por concluido el proceso de análisis, identificación, extracción y registro de aspectos temáticos en las fuentes de datos (historietas)
- Se reformulan y refinan algunas definiciones y proposiciones de relaciones de categorías
- Se elaboran las versiones definitivas de los informes finales

Tabla II-A. Agrupamiento de los aspectos temáticos conforme a semejanzas conceptuales

#### Primera versión

No.	Aspectos temáticos semejantes en las unidades muestrales
	<b>Tema general.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTO, VIVENCIAS MENTALES</b>
	<b>Tema.- Conocimiento sobre la asignación de tarea: tipo y tema de tarea</b>
<b>1</b>	Alusión a la presencia de <b>conocimiento</b> del <u>tipo</u> de tarea solicitada CA1-L1, CA2-L16, CA3-L3, CA5-L4, CA7-L3, CA8-L3, CA9-L3, CA10-L3 ///
<b>3</b>	Alusión a la presencia de <b>conocimiento</b> del <u>tema</u> de tarea solicitada CA1-L2, CA2-L2, CA3-L3, CA4-L3, CA5-L2, CA6-L2, CA7-L3, CA8-L3, CA9-L15, CA10-L3 ///
<b>37</b>	Alusión a la ausencia de <b>conocimiento</b> del <u>tipo y tema</u> de tarea solicitada CA4-L3 (pregunta para que son las fotocopias), CA5-L9 (un integrante del grupo pregunta por la naturaleza de la tarea, otro responde “no lo sé”),
	<i>Son pensamientos de conocimiento de la asignación de la tarea, característicos del inicio de la historieta / Algunos los expresan en el contexto de asignación; otros en el contexto del recuerdo (algún integrante del grupo le recuerda a otros de la tarea); otros en el contexto del inicio de la tarea, ya en su casa, sin haber referido el contexto de asignación. Un par de alumnos citaron que esta tarea es la tercera del curso, de esa asignatura CA8-L3 y CA10-L2</i>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los estudiantes reporta presencia de conocimiento del tipo y tema de tarea</li> <li>• Solo hay tres referencias de ausencia de conocimiento de estos aspectos (y en ningún caso se refiere a los protagonistas de las historietas, sino a compañeros de ellos)</li> <li>• En CA4 y CA6 no hay referencias explícitas a la presencia de conocimiento del tipo de tarea solicitada (por referencias implícitas se puede observar que sí tienen estos conocimientos)</li> <li>• Las referencias a la presencia de estos conocimientos suelen aparecer al inicio de las historietas</li> <li>• Se refieren al tipo de tarea con dos nombres: “control de lectura”, “reporte de lectura” (en dos historietas aparece la referencia con el nombre “ensayo de...”)</li> <li>• Refieren el tema de tarea con los términos “filosofía” y “... de Bunge”</li> <li>• Este conocimiento tiene carácter de punto de arranque (inicio) para el proceso de las vivencias y resolución de tarea</li> <li>• Opera como <i>causa condicional</i>: su presencia o ausencia es indispensable para el proceso (para que ocurra o no), pero no es la causa que lleva al estudiante a vivirlo, a la resolución de la tarea</li> </ul>
	<b>Tema.- Referencias a notificaciones y explicaciones de la docente</b>
	Notificaciones
48	Refiere asignación o recordatorio que hace la docente sobre la tarea, el día de asignación CA7-L3, CA9-L3 (recordatorio), CA10-L2 <b>conocimiento</b> , <u>notificación</u>
38	Refiere <u>notificación</u> de primera fecha de entrega de la tarea que hace la docente: <b>conocimiento</b> CA5-L4
22	Refiere <u>notificación</u> del primer cambio de fecha de entrega de la tarea que hace la docente: <b>conocimiento</b> CA1-L17, CA9-L21
24	Refiere <u>notificación</u> del segundo cambio de fecha de entrega de la tarea que hace la docente: <b>conocimiento</b> CA1-L19-20
	<i>Nota: los aspectos 38, 22 y 24 se pueden fusionar en un solo aspecto temático.- “Refiere notificación de fecha de entrega” (primera, segunda y tercera)</i>

## ANEXO 5.

### Visión particular del proceso de análisis de la representación gráfica del texto cómic. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

*El proceso de generación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los aspectos temáticos identificados: etapa de recomposición de la información*

#### *A. Visión particular del proceso*

Como se ha comentado ya, en cada ronda general de análisis se formuló un listado de categorías y subcategorías, mismo que se sometió a la comparación constante con la globalidad de los datos en análisis. Cronológicamente, el primer listado se generó a partir de una primera identificación preliminar de aspectos temáticos en la primera transcripción. En este primer listado se incluyeron algunas categorías y subcategorías con carácter predefinido, acoplando a éstas algunos aspectos temáticos identificados. Sin embargo, con la revisión detallada del manual de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, 2002) y de otras fuentes de consulta se decidió reemprender el proceso compositivo utilizando solamente categorías y subcategorías emergentes.

Se elaboraron los bloques de análisis de los cómics, se realizó un primer refinamiento de la primera transcripción, y se completaron las transcripciones del primer bloque de análisis (de CA1 a CA10). El primer listado de categorías y subcategorías emergentes (Listado I) se generó a partir de los aspectos temáticos identificados en la primera transcripción, recopilados ahora en un primer listado RAT. Dada su procedencia de una fuente restringida de datos, se conocía con certeza el carácter preliminar del mismo. Se encontró a la primera transcripción con abundancia de aspectos temáticos y se quiso ensayar con un nuevo listado de categorías y subcategorías para comenzar a modelar el proceso de compositivo de generación de éstas en la modalidad emergente.

El segundo listado de categorías y subcategorías emergentes (Listado II) se generó a partir del conjunto de listados RAT correspondientes a las transcripciones del primer bloque de análisis. Dentro de los listados RAT de cada transcripción, se resaltó la palabra o frase del nombre que designa la parte esencial de cada aspecto temático identificado. Además, en cada listado RAT se



reordenó la información contenida en éste, utilizando la función Cortar/Pegar del procesador de textos, con el propósito de agrupar a los aspectos temáticos por sus semejanzas conceptuales. A partir de estos agrupamientos se generaron las categorías y subcategorías emergentes del segundo listado. Para este momento, algunos aspectos temáticos se encontraban identificados sin completa precisión, con lo cual carecían de un nombre estable. Estos aspectos se excluyeron temporalmente del segundo listado de categorías y subcategorías. En este segundo listado se incluyeron las primeras propuestas de clasificación de categorías en supra-categorías.

El tercer listado (Listado III) derivó de la necesidad de realizar un reordenamiento conceptual de la información contenida en el segundo listado, que permitiera la inclusión de algunos aspectos temáticos que habían quedado excluidos, y del progreso en la comprensión de los datos. Las definiciones preliminares de las categorías, y la acumulación de nuevos aspectos temáticos identificados, promovieron la elaboración de un cuarto listado de categorías y subcategorías emergentes (Listado IV). Estas derivaron también del agrupamiento de aspectos temáticos en base a semejanzas conceptuales, pero en esta ocasión, provenientes del sistema de “fichero electrónico” de la Tabla I, a partir de la cual se construyó la Tabla II. Como se ha comentado con anterioridad, el nivel de minuciosidad con el que se realizó la lectura analítica de las transcripciones para la identificación de aspectos temáticos en este nuevo bloque de trabajo, resultó significativamente mayor respecto al anterior. En la Tabla I, los aspectos temáticos se organizan en el orden cronológico de su identificación, y a diferencia de los listados RAT, en los que los aspectos identificados en cada transcripción se muestran en cada listado particular y correspondiente, en esta tabla se tiene una visión panorámica del total de aspectos temáticos identificados en el conjunto del primer bloque de las transcripciones.

Se observó un mayor poder resolutivo para el proceso compositivo de categorías y subcategorías emergentes al utilizar este sistema de registro y recopilación de los aspectos temáticos. En la Tabla II, construida a partir de la Tabla I con la función Cortar/Pegar del procesador de textos, se agruparon los casilleros con aspectos temáticos semejantes asignando un título preliminar a cada agrupamiento, mismo que pudiera convertirse en el nombre de una categoría emergente. Las referencias contenidas en cada casillero de la tabla (o “ficha electrónica”) se sometieron entonces a un proceso particular de análisis para determinar si podían sub-clasificarse, para generar subcategorías o sub-subcategorías, o bien, agruparse con las referencias de otros casilleros para completar categorías o subcategorías previamente generadas.

Las Tablas I y II, así como el cuarto listado de categorías y subcategorías, experimentaron una versión de refinamiento adicional (versión B) durante la cuarta ronda general de análisis, como consecuencia de un reordenamiento conceptual de la información global. La acumulación de nuevas ideas y perspectivas analíticas derivadas de diversos segmentos de análisis particular de algunos datos, así como la acumulación de algunas inconsistencias en la identificación de aspectos temáticos, derivó en la apertura de una nueva y última ronda general de análisis, misma que cristalizó con el listado final de categorías y subcategorías emergentes (Listado final). Este listado se generó a partir de las versiones finales de las Tablas I y II, generadas desde un nuevo y último proceso de identificación, extracción y registro de aspectos temáticos en las transcripciones.

Como se ha referido también, la versión final de la Tabla I cuenta con un total de cuarenta y cinco aspectos temáticos identificados y registrados. Del análisis particular de las referencias contenidas en cada casillero resultaron los siguientes casos generales para la generación de categorías y subcategorías emergentes:

- El aspecto temático registrado en un casillero contiene todas las referencias de una categoría.-

Este es el caso correspondiente a cuatro aspectos temáticos: 9, 11, 14 y 33. El análisis particular de las referencias contenidas en estos casilleros derivó en la subdivisión y sub-clasificación de éstas para generar todas las subcategorías de una categoría. Se puede citar como ejemplo al del aspecto no. 11, el de los estados fisiológico-corporales. El casillero correspondiente en la Tabla I aparece así.-

11	Expresa <b>estado fisiológico-corporal</b> relacionado a la tarea  CA1-L7c, CA3-L6, CA5-L13, CA8-L2, CA8-L4
----	---

En el análisis de sus referencias se observó la posibilidad de subdividirlas y sub-clasificarlas para generar subcategorías para una categoría. El mismo casillero aparece de este modo con los cambios promovidos por el análisis particular en la Tabla II.-

11	Expresa <b>estado fisiológico-corporal</b> relacionado a la tarea.-  a.- Como <b>respuesta</b> a la dedicación a la tarea: CA1-L7c (cansancio, después de horas de lectura), CA3-L6 (cansancio, después de “un rato”
----	--

	de lectura)  b.- Como <b>antecedente</b> a la tarea: CA5-L13 (sueño, ante opción de inicio), CA8-L2 (cansancio, después de escuela, de día largo), CA8-L4 (estado de descanso, ante opción de inicio de escritura)
--	--

A partir de esta sub-clasificación de las referencias se generaron las subcategorías de la categoría “Estados y respuestas fisiológico-corporales ante la tarea”

- El aspecto temático registrado en un casillero contiene referencias de dos subcategorías de una categoría.-

Este es el caso correspondiente a dos aspectos temáticos: 24 y 26. El análisis particular de las referencias contenidas en estos casilleros derivó en la subdivisión y sub-clasificación de éstas para generar solo dos subcategorías de una categoría que contiene más subcategorías. Se puede citar como ejemplo al del aspecto no. 26, el del conocimiento de las notificaciones de la docente, diferentes a la asignación. El casillero correspondiente en la Tabla I aparece así.-

24	Refiere <b>conocimiento</b> de <b>notificaciones</b> sobre la tarea que hace la docente, diferentes a la asignación  CA1-L17, CA1-L19-20, CA5-L4, CA8-L11, CA9-L21
----	--

## ANEXO 6.

## Cuestionarios aplicados a alumnos. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

Prácticas de escritura académica en la formación de distintos profesionales de la pedagogía

CUESTIONARIO ALUMNOS

CUES-AOB

**DATOS GENERALES**

1. Carrera: Pedagogía
2. Total de semestres a cursar en la carrera: 8 semestres.
3. Semestre en que estás inscrito y cursas actualmente: 1 semestre.
4. Edad: 18 años
5. Sexo: ☒ (F) ☐ (M)
6. ¿Trabajas? ☐ (Sí) ☒ (No) *(Pasa a la pregunta 9)*
7. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
8. ¿Tu trabajo tiene relación con lo que estás estudiando? ☐ (Sí) ☒ (No)
9. ¿Cuál fue la escolaridad máxima alcanzada por tus padres? *(Indica el último año cursado)*  
Madre 3 año de secundaria Padre 3 año de preparatoria
10. ¿Tienes una computadora propia? ☒ (Sí) ☐ (No) ¿Conexión a internet? ☒ (Sí) ☐ (No)
11. ¿Tienes celular? ☒ (Sí) ☐ (No) ¿Conexión a internet? ☒ (Sí) ☐ (No)

**TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA**

12. ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la educación superior?

Nivel	Tipo de institución		Modalidad	
	Pública	Privada	Escolarizada	Abierta
Primaria	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Secundaria	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Bachillerato. Indica cuál	<input checked="" type="checkbox"/> (X) <u>CSH oriente</u>	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )

13. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia realizaste las siguientes tareas de escritura:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Resolver el libro de texto	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )
Leer un texto y elaborar un resumen	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )
Leer un texto para contestar por escrito un cuestionario	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Realizar un trabajo monográfico o de investigación	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Realizar composiciones libres	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Otro:	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )

14. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia leíste los siguientes textos:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Libros de texto	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Capítulos de libros	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )
Artículos de revistas	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Notas de periódico	<input type="checkbox"/> ( )	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input checked="" type="checkbox"/> (X)	<input type="checkbox"/> ( )
Otro:	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )	<input type="checkbox"/> ( )

15. En general, ¿cómo valoras tu experiencia en tareas de escritura? ¿Qué aspectos valoras como positivos? ¿Cuáles como negativos? *(Tanto en tu desempeño como en el de tus profesores)*

Me parece que no hay una coherencia con las ideas de lo escrito que realizo, me es difícil entrelazar las ideas, como aspectos positivos sería que los profesores nos dejan leer autores que hablan sobre temas como este y nos dan una idea de como podemos realizar nuestros trabajos. En el aspecto negativo que a veces los maestros no nos explican ampliamente como realizar este tipo de trabajos.

16. En comparación con tu experiencia en el bachillerato, ¿en qué grado ha cambiado tu vida al ingresar a la educación superior?

	Mucho	Similar	Poco
Exigencia académica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiente social y cultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relación con mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Relación con mis amistades	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relación con mis maestros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Otro: <i>relación con mi pareja</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

17. ¿Con qué frecuencia te solicitan las siguientes tareas de escritura en tus asignaturas?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Leer un texto y elaborar un resumen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer un texto para contestar por escrito un cuestionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar un trabajo monográfico	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar composiciones libres	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información (no resumen)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar un caso suministrado por el profesor (registro de clase, película, nota de periódico) y escribir un informe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar un informe de prácticas (a partir de indagaciones, entrevistas, entre otras) realizadas por el alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Cuáles son los aspectos que más valoran tus profesores en tus trabajos escritos?

	Mucho	Medio	Poco
Puntualidad en la entrega	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentación del trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ortografía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redacción	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exponer fielmente lo que dice el autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Exponer mi opinión personal	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Cuál consideras que es la finalidad de las tareas de escritura que te solicitan en tus asignaturas?  
(Marca del 1 al 3, donde 1 es la puntuación principal)

Evaluar y llevar un registro de que has realizado las lecturas correspondientes	<u>2</u>
Contar con un material de estudio	<u>3</u>
Organizar y estudiar los contenidos para poder aprenderlos	<u>1</u>

20. ¿Cuáles son las principales dificultades que experimentas en la realización de trabajos escritos?

*Plasmar de una forma entendible lo que comprendí*

21. ¿Con qué frecuencia recibes asesoría por parte de tus profesores en los siguientes aspectos?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Especificar las características de la tarea solicitada	(X)	( )	( )	( )
Asesoría durante la escritura	( )	( )	(X)	( )
Corrección de tus trabajos	( )	(X)	(X)	( )
Seguimiento en la reescritura de los trabajos corregidos	( )	( )	( )	(X)
Otro	( )	( )	( )	( )

22. En tu opinión ¿cuál debe ser la penalización para un estudiante por plagio o entregar trabajos copiados de internet? Justifica tu respuesta. Elije sólo una.

_____ Ser expulsado de la universidad	porque	Dependiendo al semestre, ya que cuando uno ingresa no tiene las suficientes habilidades o viene ya con ese hábito, y solo se va mejorando mediante la práctica.
_____ Reprobar el curso	porque	
(X) Repetir el trabajo	porque	
_____ Realizar trabajo extras	porque	
_____ No debe penalizarse	porque	
_____ Otro:	porque	P.D. Siempre he pensado que se debe observar también la actitud del profesor ya que muchos hacen caso omiso de ello y dicen lo que quieren.

23. ¿Qué tipo de lecturas realizas al cursar tus asignaturas?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
La bibliografía que indica el programa	(X)	( )	( )	( )
Bibliografía que busco por mi cuenta	(X)	(X)	( )	( )
Bibliografía que no está en el programa pero que se relaciona con los contenidos de éste	( )	(X)	( )	( )

24. ¿Qué tipos de materiales y soportes utilizas en las lecturas de tus asignaturas?

Capítulos de libros	(X)	( )	( )	( )
Libros completos	(X)	(X)	( )	( )
Notas de periódico con temas actuales	( )	( )	(X)	( )
Materiales en soporte físico: fotocopias	( )	( )	(X)	( )
Materiales en soporte digital: webs, pdf, blogs	(X)	( )	( )	( )
Otros	( )	( )	( )	( )

25. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas a la preparación de tus clases y/o trabajos escolares?

	Lectura	Escritura
Menos de 1 hr.	( )	( )
De 1 a 5 hrs.	( )	( )
De 6 a 10 hrs.	( )	(X)
De 11 a 15 hrs.	(X)	( )
Más de 20 hrs.	( )	( )

26. De acuerdo con tu experiencia, ¿qué opinión general caracteriza el desempeño de tus profesores?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Asisten a clases	( )	(X)	( )	( )
Preparan sus clases	( )	(X)	( )	( )
Son claros al exponer	(X)	( )	( )	( )
Son accesibles en su trato	(X)	( )	( )	( )
Son conocedores de la materia	(X)	( )	( )	( )

De acuerdo con tu experiencia, ¿qué opinión general caracteriza el desempeño de tus profesores?  
(Continúa)

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Aceptan la discusión de sus puntos de vista	(X)	( )	( )	( )
Relacionan los contenidos con problemas actuales	( )	(X)	( )	( )
Al finalizar la clase indican los siguientes temas	(X)	( )	( )	( )
Aclaran los conceptos	(X)	( )	( )	( )
Apoyan los cursos con materiales audiovisuales	( )	( )	(X)	( )
Promueven el trabajo colectivo fuera del salón	( )	( )	(X)	( )
Presentan el programa al iniciar el curso	(X)	( )	( )	( )
Respetan el programa	(X)	( )	( )	( )
Presentan al inicio del curso las formas de evaluación	(X)	( )	( )	( )
Respetan las formas de evaluación acordadas	(X)	( )	( )	( )
Fomentan asesorías fuera del salón de clases	( )	( )	(X)	(X)
Otro	( )	( )	( )	( )

27. ¿En tus estudios superiores se fomenta?

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
La creatividad	( )	(X)	( )	( )
La cooperación	(X)	( )	( )	( )
Una postura ética ante la profesión	(X)	( )	( )	( )
Otro	( )	( )	( )	( )

#### VINCULO PROFESIONAL

28. Una vez que hayas concluido tus estudios universitarios, ¿en qué espacio laboral pretenderías preferentemente desarrollarte? ¿Qué actividad te gustaría realizar? (Elije sólo una opción)

ESPACIO LABORAL	ACTIVIDAD PROFESIONAL QUE DESEO REALIZAR
En una institución educativa	(X) - Realizar investigación y
En el sector público	( ) apoyar en planes y programas
En una empresa privada	( ) (solo para aumentar mi conocimiento)
En el negocio de mi familia	( )
Poner un negocio propio	( ) - Ejercer como profesora
Ejercicio libre de la profesión	( )

29. De acuerdo con el espacio laboral y la actividad profesional deseada, ¿qué tipo de textos consideras que tendrás escribir? - Planes y programas

30. Fuera de la universidad, ¿qué escribes habitualmente en tu vida cotidiana (blogs, redes sociales, poesía, música, diario...)? ¿Con qué frecuencia: diaria, semanal, mensual...?

Redes sociales - diaria diario - diario poesía - muy esporádico

31. Fuera de la universidad, ¿qué lees habitualmente en tu vida cotidiana? ¿Con qué frecuencia?

Generalmente Novelas, muchas recomendadas y otras porque me llama la atención el título.

32. Elije tres palabras con las que defines o asocies los siguientes términos:

Leer	Opio	conocimiento	ortografía
Escribir	habilidad	Compromiso	Arte - expresión
Aprender	Formación	Obligación	Deleite
Universidad	Oportunidad	Orgullo	Obligación

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

De nada P.P

Prácticas de escritura académica en la formación de distintos profesionales de la pedagogía

CUESTIONARIO ALUMNOS

CUES - A07

DATOS GENERALES

1. Carrera: Pedagogía
2. Total de semestres a cursar en la carrera: 8 semestres
3. Semestre en que estás inscrito y cursas actualmente: 1er semestre
4. Edad: 20 años
5. Sexo: ( F ) ( M )
6. ¿Trabajas? ( Sí ) ( No ) (Pasa a la pregunta 9)
7. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
8. ¿Tu trabajo tiene relación con lo que estás estudiando? ( Sí ) ( No )
9. ¿Cuál fue la escolaridad máxima alcanzada por tus padres? (Indica el último año cursado)  
Madre secundaria Padre secundaria
10. ¿Tienes una computadora propia? ( Sí ) ( No ) ¿Conexión a internet? ( Sí ) ( No )
11. ¿Tienes celular? ( Sí ) ( No ) ¿Conexión a internet? ( Sí ) ( No )

TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA

12. ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la educación superior?

Nivel	Tipo de institución		Modalidad	
	Pública	Privada	Escolarizada	Abierta
Primaria	( <u>X</u> )	( )	( <u>X</u> )	( )
Secundaria	( <u>X</u> )	( )	( <u>X</u> )	( )
Bachillerato. Indica cuál	( <u>X</u> ) <u>prepa</u>	( )	( <u>X</u> )	( )

13. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia realizaste las siguientes tareas de escritura:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Resolver el libro de texto	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Leer un texto y elaborar un resumen	( )	( <u>X</u> )	( )	( )
Leer un texto para contestar por escrito un cuestionario	( )	( <u>X</u> )	( )	( )
Realizar un trabajo monográfico o de investigación	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Realizar composiciones libres	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Otro:	( )	( )	( <u>X</u> )	( )

14. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia leíste los siguientes textos:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Libros de texto	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Capítulos de libros	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Artículos de revistas	( )	( )	( <u>X</u> )	( )
Notas de periódico	( )	( )	( )	( <u>X</u> )
Otro:	( )	( )	( <u>X</u> )	( )

15. En general, ¿cómo valoras tu experiencia en tareas de escritura? ¿Qué aspectos valoras como positivos? ¿Cuáles como negativos? (Tanto en tu desempeño como en el de tus profesores)

Positivo → Cuando son RESUMENES elaboro un buen trabajo

Negativo → Si me dejan escribir algo con mis propias palabras me cuesta trabajo; por que habeces no tengo muy claro lo que quiero escribir



Prácticas de escritura académica en la formación de distintos profesionales de la pedagogía

CUESTIONARIO ALUMNOS

CUES - A05

DATOS GENERALES

1. Carrera: Pedagogía
2. Total de semestres a cursar en la carrera: 8 semestres
3. Semestre en que estás inscrito y cursas actualmente: 1ero
4. Edad: 18 años
5. Sexo: (F) (M)
6. ¿Trabajas? (Sí) (No) (Pasa a la pregunta 9)
7. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
8. ¿Tu trabajo tiene relación con lo que estás estudiando? (Sí) (No)
9. ¿Cuál fue la escolaridad máxima alcanzada por tus padres? (Indica el último año cursado)  
Madre 3er grado secundaria Padre 3er grado secundaria
10. ¿Tienes una computadora propia? (Sí) (No) ¿Conexión a internet? (Sí) (No)
11. ¿Tienes celular? (Sí) (No) ¿Conexión a internet? (Sí) (No)

TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA

12. ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la educación superior?

Nivel	Tipo de institución		Modalidad	
	Pública	Privada	Escolarizada	Abierta
Primaria	( )	<u>(X)</u>	<u>(X)</u>	( )
Secundaria	<u>(X)</u>	( )	<u>(X)</u>	( )
Bachillerato. Indica cuál	<u>(X) CCH</u> orienté.	( )	<u>(X)</u>	( )

13. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia realizaste las siguientes tareas de escritura:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Resolver el libro de texto	( )	<u>(X)</u>	( )	( )
Leer un texto y elaborar un resumen	( )	<u>(X)</u>	( )	( )
Leer un texto para contestar por escrito un cuestionario	( )	<u>(X)</u>	( )	( )
Realizar un trabajo monográfico o de investigación	( )	( )	<u>(X)</u>	( )
Realizar composiciones libres	( )	( )	<u>(X)</u>	( )
Otro:	( )	( )	( )	( )

14. En tu experiencia con los estudios previos, con qué frecuencia leíste los siguientes textos:

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Libros de texto	( )	<u>(X)</u>	( )	( )
Capítulos de libros	( )	<u>(X)</u>	( )	( )
Artículos de revistas	( )	( )	<u>(X)</u>	( )
Notas de periódico	( )	( )	<u>(X)</u>	( )
Otro:	( )	( )	( )	( )

15. En general, ¿cómo valoras tu experiencia en tareas de escritura? ¿Qué aspectos valoras como positivos? ¿Cuáles como negativos? (Tanto en tu desempeño como en el de tus profesores)

Pienso que un aspecto positivo es que no encuento muchas faltas de ortografía, pero me es muy difícil acomodar las ideas en un texto.

Mala.

## ANEXO 7.

### Codificación de preguntas abiertas del cuestionario aplicado a alumnos. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

Pregunta núm. 15a. Valoración de alumnos de aspectos positivos en prácticas de escritura preuniversitaria

Código alumno	Aspectos valorados positivamente en prácticas de escritura preuniversitaria	Aspectos temáticos
<b>CUA01-P15a</b>	Sé expresar y desarrollo mis ideas si entiendo el texto. Mis profesores sí tienen más capacidad para desarrollar estos escritos.	Escritura para transmisión de pensamientos e ideas personales
<b>CUA02-P15a</b>	No contestó	No contestó
<b>CUA03-P15a</b>	Pongo mis puntos de vista en un trabajo escrito por lo que razono.	Escribir para razonar Escritura para transmisión de pensamientos e ideas personales
<b>CUA04-P15a</b>	Aprendí a realizar un trabajo formal, la estructura de un texto y los distintos textos que hay.	Percepción personal de competencias de escritura: buena en aspectos formales, retóricos del texto
<b>CUA05-P15a</b>	No encuentro muchas faltas de ortografía.	Mejorar ortografía
<b>CUA06-P15a</b>	No contestó	No contestó
<b>CUA07-P15a</b>	Cuando son resúmenes elaboro un buen trabajo.	Familiaridad con escritura de géneros textuales conocidos: resumen
<b>CUA08-P15a</b>	Los profesores dejan leer autores que hablan sobre temas como éste y nos damos una idea de cómo podemos realizar nuestros trabajos.	Conocer forma de escritura de los autores: lectura/temas diversos
<b>CUA09-P15a</b>	Valoro como positivo a la tarea en cuestión que podía desenvolverme en escritos como el ensayo y no tanto en un trabajo solo de transcripción, éste me permitía desarrollar libremente mis ideas.	Escritura para transmisión de pensamientos e ideas personales Familiaridad con escritura de géneros textuales conocidos: ensayos
<b>CUA10-P15a</b>	No contestó	No contestó
<b>CUA11-P15a</b>	Me gusta escribir aunque no sé si lo hago bien. Me gusta tener buena ortografía aunque no sé si siempre la tengo.	Mejorar ortografía Perspectiva personal de valoración ante escritura: gusto
<b>CUA12-P15a</b>	Buena ortografía. Que los maestros asesoren.	Mejorar ortografía Recibir asesoría del profesor
<b>CUA13-P15a</b>	No tengo mucha experiencia a tareas de escritura.	Experiencia en tareas de escritura: poca
<b>CUA14-P15a</b>	No contestó	No contestó

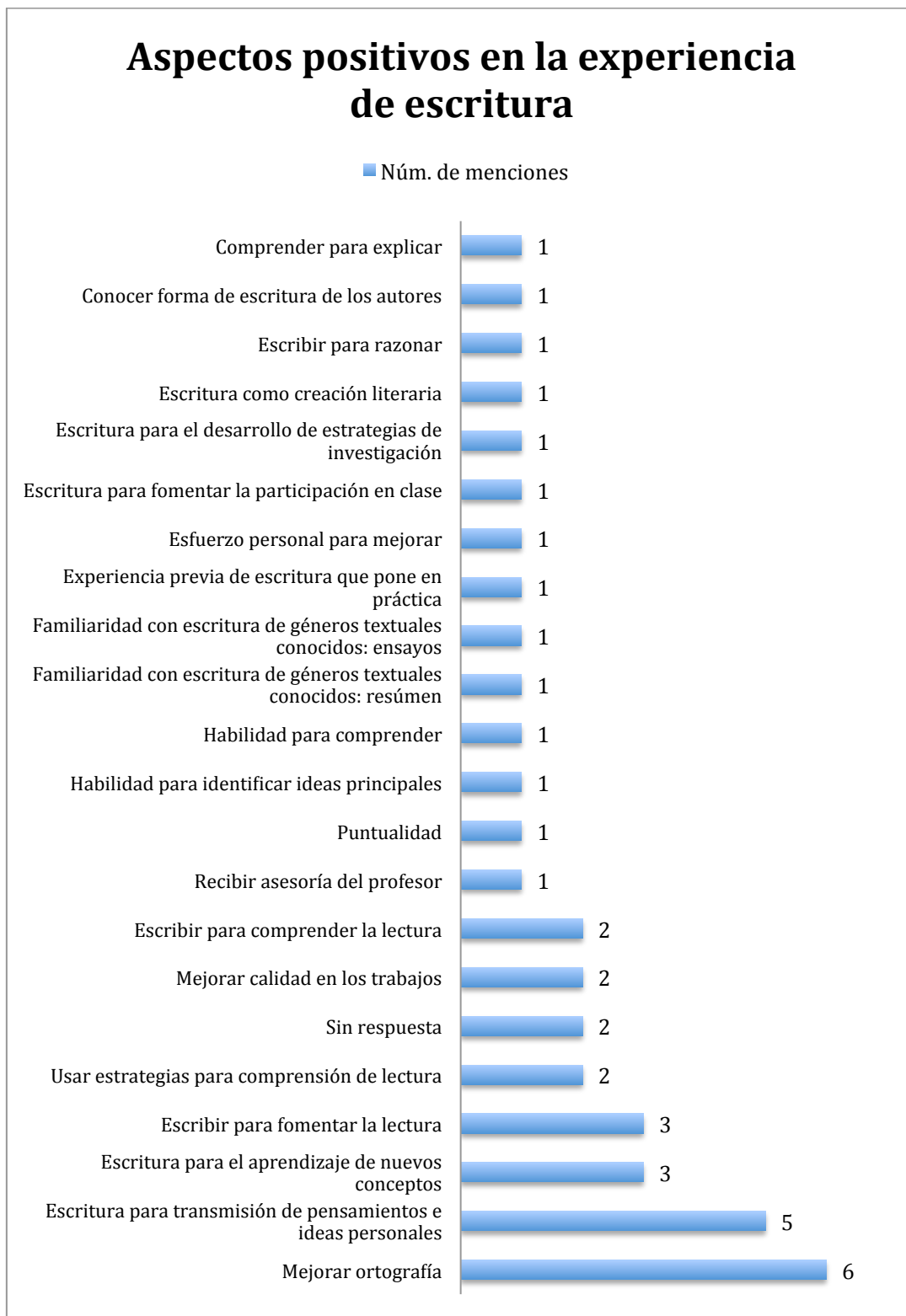
		Escritura para fomentar la participación en clase
<b>CUA15-P15a</b>	Ayuda para el desarrollo de nuestros escritos, para no llegar en blanco y saber fomentar la lectura	Escritura para fomentar la lectura
<b>CUA16-P15a</b>	Al ejercitar la escritura aprendí a escribir lo que realmente pensaba	Escritura para transmisión de pensamientos e ideas personales
<b>CUA17-P15a</b>	Si entiendo el texto puedo explicarlo más fácil.	Comprender para explicar
<b>CUA18-P15a</b>	Comprendo el texto.	Escribir para comprender la lectura
<b>CUA19-P15a</b>	He realizado muchos trabajos empleando distintas formas de investigación. Obtener experiencia.	Escritura para el desarrollo de estrategias de investigación Escribir para tener experiencia de Escritura
<b>CUA20-P15a</b>	Mi escritura es muy mala pero me estoy esforzando para mejorar.	Percepción personal de competencias de escritura: negativa Esfuerzo personal para mejorar
<b>CUA21-P15a</b>	Creo que soy buena captando las ideas principales de los textos. Buena ortografía.	Habilidad para identificar ideas principales Mejorar ortografía
<b>CUA22-P15a</b>	Realizar mejores trabajos, fundamentados y de excelente calidad con la mayor cantidad que realicemos	Mejorar calidad en los trabajos
<b>CUA24-P15a</b>	Con la elaboración de algunos escritos aportabas y tenías nuevos conocimientos. Por lo tanto ampliaban el aprendizaje.	Escritura para el aprendizaje de nuevos conceptos
<b>CUA25-P15a</b>	No contestó.	No contestó
<b>CUA26-P15a</b>	Gracias a ello tengo mejor ortografía.	Escritura para mejorar ortografía
<b>CUA27-P15a</b>	Por parte de los maestros se me hace buena ya que les llego a entender	Acompañamiento docente: bueno para entender
<b>CUA28-P15a</b>	No contestó	No contestó
<b>CUA29-P15a</b>	No contestó	No contestó
<b>CUA30-P15a</b>	Soy mucho mejor hablando que escribiendo.	Preferencia de la comunicación oral sobre la escrita
<b>CUA31-P15a</b>	Aprendizaje de nuevos conceptos.	Escritura para el aprendizaje de nuevos conceptos
<b>CUA32-P15a</b>	Me ayuda a poder tener un placer por la lectura y el conocimiento de algunos sucesos o un concepto.	Escribir para fomentar la lectura Escritura para el aprendizaje de nuevos conceptos
<b>CUA33-P15a</b>	Puntualidad, ortografía.	Mejorar ortografía Puntualidad
<b>CUA34-P15a</b>	El aspecto más importante es la lectura, dado que sin ella no se puede realizar un escrito.	Escribir para comprender la lectura
<b>CUA35-P15a</b>	Tengo la ideas de cómo se tiene que hacer y lo he puesto en práctica.	Experiencia previa de escritura que pone en práctica

Pregunta núm. 15a. Valoración de alumnos de aspectos positivos en prácticas de escritura preuniversitaria.

Número de menciones por categoría:

Categorías	Núm. de menciones
Mejorar ortografía	6
Escritura para transmisión de pensamientos e ideas personales	5
Escritura para el aprendizaje de nuevos conceptos	3
Escribir para fomentar la lectura	3
Usar estrategias para comprensión de lectura	2
Sin respuesta	2
Mejorar calidad en los trabajos	2
Escribir para comprender la lectura	2
Recibir asesoría del profesor	1
Puntualidad	1
Habilidad para identificar ideas principales	1
Habilidad para comprender	1
Familiaridad con escritura de géneros textuales conocidos: resúmen	1
Familiaridad con escritura de géneros textuales conocidos: ensayos	1
Experiencia previa de escritura que pone en práctica	1
Esfuerzo personal para mejorar	1
Escritura para fomentar la participación en clase	1
Escritura para el desarrollo de estrategias de investigación	1
Escritura como creación literaria	1
Escribir para razonar	1
Conocer forma de escritura de los autores	1
Comprender para explicar	1
Percepción personal de competencias de escritura: buena en aspectos formales, retóricos del texto	1
Perspectiva personal de valoración ante escritura: gusto	1
Escribir para tener experiencia de Escritura	1
Percepción personal de competencias de escritura: buena en aspectos de comprensión lectora, comunicación escrita	1

Pregunta núm. 15a. Valoración de alumnos de aspectos positivos en prácticas de escritura preuniversitaria. Gráfica derivada.



## ANEXO 8.

## Visualización de documentos codificados en el software de análisis cualitativo

## MAXQDA. Cuestionario aplicado a alumnos. Fase exploratoria.

## Primera etapa (en México)

	1	Pregunta núm. 20. Principales dificultades experimentadas en producciones escritas en la universidad
..No comprender lectura	2	<b>CUA01-P20</b> El no comprender el texto que expone el autor para poder desarrollar mi trabajo escrito, o el no encontrar autores o medios de donde extraer información
..No comprender le	3	<b>CUA02-P20</b> No entiendo algunos aspectos importantes de la lectura y ocurre que le doy otra interpretación al texto. También es que no puedo decirlo en el texto con mis propias palabras
..Dificultad de expr	4	<b>CUA03-P20</b> Al hacer el trabajo, suelo repetir varias palabras o frases que salen sobrando, tengo algunas faltas de ortografía y me fallan algunos signos de puntuación, y esto a su vez hace que mi trabajo no se entienda
..Repetición de ide	5	<b>CUA04-P20</b> Las principales dificultades que experimento para realizar trabajos escritos son: comprender palabras que utilizan los autores en los que baso mi escrito, también se me dificulta la redacción y el buen manejo de argumentos en el texto que escribo
..Faltas de ortograf	6	<b>CUA05-P20</b> No poder organizar las ideas
..Repetición de i	7	<b>CUA06-P20</b> Plasmar de una forma entendible lo que comprendí
..Puntuación	8	<b>CUA07-P20</b> La redacción, el cómo expresarlo, cómo es su estructura
..No comprende	9	<b>CUA08-P20</b> Se me dificulta entrelazar coherentemente unas ideas con otras y mostrar cuál es mi idea principal
..Lectura como i	10	<b>CUA09-P20</b> La complicación y más que nada lo tedioso de buscar las fuentes de información y la transcripción de los mismos
..Coherencia y cohesión	11	<b>CUA10-P20</b> La redacción, en el punto que se me dificulta expresar correctamente mis ideas, pues hay conceptos que entiendo, pero a la hora de plasmarlos se torna confuso
..Dificultad en la argumet	12	<b>CUA11-P20</b> A veces no entiendo bien a bien los elementos que deben llevar ese escrito que me ha sido requerido
..Coherencia y cohesión	13	<b>CUA12-P20</b> A la hora de redactar no encontrar las palabras y no saber expresarme para que la persona que lo va a leer me entienda.
Autoconcepto como esc	14	<b>CUA12-P20</b> Si se trata de hacer un escrito con base en un texto, se me complica porque hay palabras que no logro entender y por lo tanto la frase no la entiendo.
..Dificultad de e	15	<b>CUA13-P20</b> La comprensión y la ortografía
..Tener ideas y n	16	<b>CUA14-P20</b> No poder expresar claramente con las palabras precisas lo que quiero escribir
..No comprender lectura	17	<b>CUA15-P20</b> A veces me cuesta plasmar en el escrito mis ideas, a veces es fluido, cuando se trata de mis propias pensamientos; pero cuando es académico me cuesta trabajo se me enredan los cables.
..Lectura como antecede	18	<b>CUA16-P20</b> Problemas en la redacción, para expresar y dar a entender correctamente mi análisis
..Ausencia	19	<b>CUA17-P20</b> No saber cómo empezar, me tardo muchísimo, el que exponga yo mis puntos de vista y no haga un resumen y como concluirlo, como es la mejor manera de hacerlo, las palabras que debe llevar o no y utilizar las citas ya que nunca las había tenido que ocupar
..Adecuaci	20	<b>CUA18-P20</b> Al exponer mis ideas acerca de lo entendido sin citar textualmente al autor por no encontrar las palabras adecuadas, el cómo empezar a introducir el tema
..Dificultad	21	<b>CUA19-P20</b> Me cuesta trabajo organizar la información porque cuando trato de tocar puntos principales, me encuentro con muchos puntos que no sé si son o no relevantes
..Lectura como antecede	22	<b>CUA20-P20</b> La organización de ideas
..No comprender lecti	23	<b>CUA21-P20</b> La redacción de mis argumentos y críticas, la explicación de algún concepto con mis propias palabras y la estructuración del escrito (nexos).
..No comprender léxico	24	<b>CUA22-P20</b> Falta de un dominio total de la ortografía en cuestión de acentos, puntos, gramática. Algunas veces falta de seguimiento en el trabajo
..No comprender lectura	25	<b>CUA23-P20</b> Que tiendo a poner mis ideas como me llegan a la cabeza sin analizar los contextos y las frases que escribo
..Buena ortograf	26	<b>CUA24-P20</b> La falta de conocimiento del significado de algunas palabras. Cuando el texto tiene poca comprensión
..Tener ideas y n	27	<b>CUA25-P20</b> Falta de expresión. A veces me cuesta trabajo entender bien
..Tener ideas y no s		
..Pensamientos de		
..Tener ideas y no s		
..No saber cómo ei		
..Dificultad para dar opin		
..No saber cómo		
..Uso de apar		
..Uso de apar		
..Parafrasear		
..No saber cómo empez		
..Coherencia y cohesión		
..Coherencia y cohesi		
..Dificultad en la argur		
..Dificultad de expres		

28	la lectura y no puedo expresar mis ideas claramente. Léxico
29	<b>CUA26-P20</b> El saber cómo expresar lo que pienso y siento. Utilizar las palabras adecuadas, los signos de puntuación
30	<b>CUA27-P20</b> Redacción y faltas de ortografía
31	<b>CUA28-P20</b> A veces la información es demasiada y pueden surgir complicaciones a la hora de leer a varios, confundiendo conceptos
32	<b>CUA29-P20</b> Conceptualizar mis ideas sobre algo que leí
33	<b>CUA30-P20</b> Saber redactar y plasmar en papel, deberían tener más apoyo los estudiantes de pedagogía de la UNAM
34	<b>CUA31-P20</b> El cómo desarrollar o estructura la información. Una conclusión que dé especificidad en el tema.
35	<b>CUA32-P20</b> Algunos de los textos proporcionados para la realización de un trabajo escrito no son del todo comprensibles y crean confusión lo cual no permite un buen análisis del mismo
36	<b>CUA33-P20</b> Muchas veces tengo la idea clara en mi cabeza pero al momento de escribirla me resulta un poco confusa
37	<b>CUA34-P20</b> La principal dificultad es la claridad al expresar la idea que se percibe, aunque este bien analizado no es lo mismo pensarlo que plasmarlo, dado que tengo la percepción de que las palabras que utilizó no son las correctas. Además otra dificultad es que muchas veces caemos en plagio
38	<b>CUA35-P20</b> Escribirlos de manera metódica, cuando se tienen que poner locuciones latinas, comprender algunos conceptos y relacionarlos con algo práctico para poder expresarlo
39	<b>CUA36-P20</b> La incomprensión de algunas palabras me causa confusión en la redacción
40	<b>CUA37-P20</b> No puedo explicar lo que entendí del texto leído, así como sintetizar la información y obtener la más relevante
	<b>CUA38-P20</b> El orden del escrito, sí pongo introducción, desarrollo y conclusión, pero combinado, y a veces los signos de puntuación.

## ANEXO 9.

Preguntas originales de entrevista semi-estructurada aplicada a docente. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

### **Prácticas de escritura en la clase que imparte**

- \* ¿Cómo percibe a sus alumnos en cuanto a competencias de comunicación escrita?
- \* ¿Qué escriben en su clase?
- \* ¿Cuál es el objetivo de la escritura de estos trabajos?
- \* ¿Cómo selecciona los textos de su clase?
- \* ¿Realiza algún tipo de acompañamiento en los escritos que producen sus alumnos?
- \* Estos textos que escriben ¿le parecen suficientes para garantizar que los alumnos alcancen los propósitos de aprendizaje?

### **Prácticas de escritura en el profesional de la educación**

- \* ¿Qué escriben los profesionales de la filosofía de la educación, el pedagogo?
- \* ¿Qué diferencia a la producción de textos filosóficos de otros textos?
- \* Así como la noticia es un género fundamental para el periodista, ¿Cuál considera que es el “género clave” del pedagogo?
- \* Dentro de las producciones escritas de pedagogos, ¿Quiénes le gustan como escriben?
- \* ¿Qué es lo que valora en la escritura de estos autores?
- \* ¿Qué competencias de comunicación se demanda actualmente al pedagogo?
- \* ¿Qué competencias se han de desarrollar en los alumnos y los preparan para escribir textos académicos?

### **Experiencia personal en las prácticas de escritura como estudiante**

- \* ¿Cuál fue su experiencia como estudiante en la escritura de textos?



## ANEXO 10.

Transcripción de las respuestas de la entrevista semi-estructurada aplicada a docente. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

**PERFIL DOCENTE:** Femenino. Profesora titular. Docente con 25 años de ejercicio. Licenciada y Doctora en pedagogía. Imparte las asignaturas de Filosofía de educación, Historia general de la educación, Historia de la educación en México. País de origen: México

### 1. ¿Cómo percibe a sus alumnos en cuanto a competencias de comunicación escrita?

Los percibo deficientes y me preocupa pues en otros colegios veo que el avance sobre la escritura es bastante más eficiente.

Hay que poner más atención en la escritura de nuestros alumnos, por eso fue que modifiqué el programa de la asignatura.

Veo problemas como el hecho de que no argumentan, comienzan con una idea un párrafo y terminan otra, escritura por narración.

### 2. ¿A qué atribuye dichas problemáticas?

No se les enseñó en niveles previos, y los programas de estudio lógica y español

### 3. ¿Qué escriben en su clase?

- a) Controles de lectura: síntesis idea del autor, opinión personal sobre el texto que han leído. En 7° y 8° semestre hacían varios clics sobre todo de historia
- b) Reporte del trabajo para exposición, con portada, índice, desarrollo, conclusiones y referencias. Eso les cuesta trabajo, pues sus fuentes son internet, y éstas les son útiles si tienen un bagaje.

### 4. ¿Cuál es el objetivo de la escritura de estos trabajos?

Asegurarme que leyeron y organicen sus ideas y puedan participar en clase.

El reporte de lectura se entrega cuando discutimos al autor. Un equipo expone y contextualiza al autor y en la clase de discusión.

### 5. ¿Cómo selecciona los textos de su clase?

Los más relevantes en función del contenido del escrito, y de lo que los textos de historia y filosofía de la educación.

**6. ¿Realizar algún tipo de acompañamiento en los escritos que producen sus alumnos?**

Sí, en las primeras entregas, en sus reportes corregidos. Se les dice qué hicieron mal y se les da la oportunidad de entregarlo nuevamente. Y sólo se hace en estas dos clases pues se supone que con esto ya debieron haber aprendido.

En los reportes de lectura no les pido el uso del aparato crítico pero en el trabajo de la exposición sí, pues en una clase previa yo la destino a enseñar el aparato crítico: cuáles son las fuentes primarias, secundarias, editoriales más importantes (por qué no usar Porrúa que es editorial de difusión y no académica), como citar autores clásicos. Eso se les enseña previamente y con esos criterios se les pide que entreguen el trabajo de equipo.

Yo se los expliqué y les di un escrito para que lo leyeran.

Textos escritos-evaluación: El texto del equipo tiene un 30% de valor en la calificación

Antes hacía examen, un examen objetivo de respuesta con opciones. En historia lo hago pero no filosofía, no lo considero tan útil.

**7. ¿Incide en el aprendizaje el que sus alumnos no escriban?**

En mi clase sí escriben, pero no nos dedicamos a la escritura, pero el objetivo de mi asignatura no es que aprendan a escribir. El propósito es que conozcan el pensamiento de los filósofos más importantes y que puedan construir con ello una herramienta para criticar incluso, propuestas nuevas. Si ya están viendo cómo presentaron todos los filósofos que estamos leyendo la crítica a la educación de su tiempo y cómo la podrían mejorar, ya tienen elementos para hacer una nueva propuesta y la pueden ver de una mirada que no sea tan contemporánea sino con una memoria histórica.

**8. ¿Pueden alcanzar eso sin la necesidad de escribir en el proceso?**

Si están escribiendo. Escriben sus reportes.

**9. ¿Estos textos que escriben le parecen suficientes para garantizar que los alumnos alcancen estos propósitos, este razonamiento?**

Sí. Sobre todo porque al inicio de la asignatura incorporé otros temas al programa que tienen que ver con el contexto de la filosofía, qué es la filosofía y cuáles son las partes de la filosofía que ayudan al pedagogo para analizar el fenómeno educativo, y luego dejamos un capítulo específico de lógica con las definiciones, las falacias no formales y la clasificación. De manera que con la definición puedan ser capaces de analizar (o por lo menos eso espero...pero después de ver los resultados que tuvieron con la actividad no tanto). Se supone que deben analizar para que expliquen lo que es y lo que no es, que sean claras, que estén acotadas y que tengan una propuesta de definición teórica y no solamente una definición para manipular. Además si se les enseña la falacia deben identificar cuándo la construcción de un argumento está equivocado desde su construcción. Y eso les sirve tanto como para analizar las propuestas de los autores como para que sean capaces de ver, si

ellos hacen un proyecto de investigación, que vean si su proyecto está construido sobre bases que no son falacias.

Y luego la de la definición y la clasificación: se les enseña esto con el propósito de que ellos tengan una herramienta lógica, porque a eso se van a dedicar, muchos de los pedagogos van a trabajar en construcción, en rediseño de planes de estudios y de programas y esto implica que ellos puedan apoyar a los otros, a los especialistas del área a que puedan dar el contenido de manera lógica, ¿cuáles conceptos están subordinados y cuáles no? Entonces esto a mi me parece muy importante para hacerlo. Espero que nos funcione.

#### **10. Qué escriben los profesionales de la filosofía de la educación, el pedagogo:**

En las escuelas, escriben reportes.

En instituciones de evaluación, reportes argumentativos de propuesta.

Académico, como en mi caso, textos que son resultados de investigaciones.

#### **11. ¿Qué diferencia a la producción de textos filosóficos de otros textos?**

En el caso de investigación pues van a hacer reportes de investigación, y ahí y tienen que distinguir que los reportes son distintos si es una investigación cualitativa, cuantitativa, evaluativa.

En el caso de filosofía de la educación nos interesa que los alumnos sean muy puntuales en la descripción del pensamiento del autor, que no lo tergiversen. De manera que sepan utilizar el aparato crítico para seleccionar citas textuales o parafrasear al autor de una manera cuidadosa y que esto sea puntualmente citado. Mientras que en un reporte de investigación a lo que te vas es a explicar la metodología y describir tus resultados, pero en la parte teórica obviamente también necesitamos un aparato crítico.

En el caso de didáctica yo no creo que necesiten hacer más que para una propuesta de un curso cuál es el marco teórico para la propuesta que hacen. Sin embargo, la propuesta no tiene un marco de aparato crítico tan sólido, sino que el resultado es la propuesta en sí.

#### **12. Así como la noticia es un género fundamental para el periodista, ¿cuál considera que es el “género clave” del pedagogo?**

El reporte. Si trabaja en una escuela hará un reporte del rendimiento académico y explicar estadísticamente

Normalmente se hacen informes.

Currículum vitae. En ningún lado se enseña y debería enseñarse. Y no se les enseña mucho.

**ANEXO 11.**

Relación de clases. Observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa  
(en México)

Núm.	Instrumento de recolección de datos	Observaciones
1.	Diario de campo	Autor: Irving Copi Exposición de equipo
2.	Diario de campo	Autor: Irving Copi Exposición de equipo
3.	Diario de campo	Autor: Irving Copi Discusión de texto/No se entregó reporte de lectura
4.	Diario de campo	Autor: Mario Bunge Exposición de equipo
5.	Grabación de audio	Autor: Bunge. Discusión del texto
6.	Grabación de audio	<b>Elaboración de cómics.</b> Definición de pedagogía desde la revisión del programa y el autor leído.
7.	Diario de campo Grabación de audio	Retomar discusión del cómic, Bunge, Ciencia y Pedagogía
8.	Diario de campo Grabación de audio	Autor: Noht. Temperamentos
9.	Diario de campo Grabación de audio	Mapa de observación de clase. Comentario sobre trabajos.
10.	Diario de campo	La investigadora no estuvo presente. La docente aplicó un Cuestionario sistemático para comprensión de lectura

## ANEXO 12.

Transcripción de diario de campo. Observación participante.

Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

### Sesión 01

**Contextualización de la sesión:** No es la primera sesión del curso, pero sí es la primera en la que participa la investigadora. Los alumnos se disponen a comenzar una ronda de exposiciones en equipo. Cada semana, un equipo de seis integrantes presentará frente al resto del grupo el desarrollo de un tema que ya han planificado previamente. Apoyados por una presentación Power Point, los integrantes del equipo exponen el capítulo de un libro: Irving Copi. *Introducción a la lógica*. Posterior a la exposición deben realizar una actividad de aprendizaje en la que involucren al resto del grupo.

### Observación:

[ATA: Exposición de equipo de alumnos]

La docente reparte a los alumnos dos rúbricas para valorar la exposición de cada grupo. El primer formato es una autoevaluación de la exposición del grupo; el segundo es otro para evaluar a sus compañeros.

Refiriéndose a la importancia de resolver los formularios de autoevaluación y evaluación.

DOCENTE: “Debemos cerciorarnos que los demás comprendan lo que exponemos”.

Haciendo un llamado de atención a los alumnos en un momento que la docente los percibió distraídos, la docente pregunta: “¿Están en la luna?”

Los equipos comienzan a exponer. El primer equipo expone sobre la lectura del autor Irving Copi. *Introducción a la lógica*. Los compañeros les interrumpen para hacer preguntas y exponer sus dudas.

Pregunta de la docente durante la exposición: “¿Quién me puede poner un ejemplo de razonamiento deductivo e inductivo para que yo compruebe que entendieron?” Los alumnos no dan respuesta.

La docente explica el concepto y ofrece ejemplos. Concluye: “Recuerden que lo inductivo va de lo particular a lo general, lo deductivo va de lo general a lo particular”.

Los alumnos continúan exponiendo. La docente interviene y pregunta al equipo: “A ver, ¿qué parte no entendieron?”

ALUMNA 1: La diferencia entre razonamiento y proposiciones.

DOCENTE: Los razonamientos son válidos o inválidos; las proposiciones son falsas o verdaderas”

(fragmento)

### ANEXO 13.

Primera ronda de análisis de la observación participante. Fase exploratoria.

Primera etapa (en México)

Observación participante
<p><b>Sesión 01</b></p> <p><b>Contextualización de la sesión</b></p> <p>No es la primera sesión del curso, pero sí es la primera en la que participa la investigadora. Los alumnos se disponen a comenzar una ronda de exposiciones en equipo. Cada semana, un equipo de seis integrantes presentará frente al resto del grupo el desarrollo de un tema que ya han planificado previamente. Apoyados por una presentación power point, los integrantes del equipo exponen el capítulo de un libro: Irving Copi. <i>Introducción a la lógica</i>.</p> <p>Posterior a la exposición deben realizar una actividad de aprendizaje en la que involucren al resto del grupo.</p>

Observación (diario de campo)	Interpretación	Aspecto temático
La docente reparte a los alumnos dos rúbricas para valorar la exposición de cada grupo. El primer formato es una autoevaluación de la exposición del grupo; el segundo es otro para evaluar a sus compañeros.	La rúbrica permite a los alumnos tomar conciencia de los aspectos que deben considerar en su exposición y en la de sus compañeros. El uso de la rúbrica permite familiarizarse con este instrumento que con frecuencia se desarrolla en el campo profesional del pedagogo.	Uso de textos diversos: modelado de textos para evaluación Textos profesionales
Refiriéndose a la importancia de resolver los formularios de autoevaluación y evaluación. Docente: "Debemos cerciorarnos que los demás comprendan lo que exponemos"	HECHO: Estos formatos se contestaron cada semana durante las exposiciones de los alumnos; sin embargo, nunca se les hizo saber a los estudiantes los resultados que iba generando cada formulario.	Comprobación de los aprendizajes. Actividad de interacción entre estudiantes
Haciendo un llamado de atención a los alumnos en un momento que la docente los percibió distraídos, la docente pregunta: "¿Están en la luna?"	Se realizan acciones para regular la disciplina, el orden y el control dentro del grupo.	Regular disciplina dentro del aula Interacción verbal.
Los equipos comienzan a exponer. El primer equipo expone sobre la lectura. Los compañeros les interrumpen para hacer preguntas y exponer sus dudas.	Se percibe un entusiasmo por parte de los estudiantes; es evidente que son sus primeras clases y que tienen disposición a participar espontáneamente	Actividad de interacción entre estudiantes Participación espontánea de los estudiantes

Pregunta de la docente durante la exposición: “¿Quién me puede poner un ejemplo de razonamiento deductivo e inductivo para que yo compruebe que entendieron?” Los alumnos no dan respuesta.	Se les solicita ejemplos a los alumnos antes de que la docente haya ofrecido un modelo. La finalidad de preguntar es la comprobación de comprensión y no el diálogo entre alumnos o entre alumnos y docente. La participación no es espontánea, es inducida por la docente y explícitamente con un propósito de control.	Participación para control y comprobación de evocación
La docente explica el concepto y ofrece ejemplos. Concluye: “Recuerden que lo inductivo va de lo particular a lo general, lo deductivo va de lo general a lo particular”.	Una vez que la docente ha dado ejemplos no pregunta nuevamente a los alumnos para saber si ahora pueden dar ellos algunos.	El intercambio verbal lo cierra y concluye la docente
Al final de la exposición la docente pregunta al resto del grupo sobre algo que puedan agregar a la participación de sus compañeros. Tres alumnos levantan la mano.	La participación de los alumnos ha disminuido en relación con el inicio de la clase	Participación no espontánea por parte de los estudiantes

### Interpretación general:

- La docente tiene interés en que sus alumnos alcancen las habilidades propias de la asignatura y de un profesional de la educación, hace alusiones frecuentes a lo que un pedagogo de saber y saber hacer.
- La interacción promovida con los alumnos y entre ellos, tiene una finalidad principalmente de control y evocación de contenidos.
- La docente ofrece a sus alumnos textos propios del campo profesional de la pedagogía, como las rúbricas de autoevaluación y evaluación con la finalidad de que entre sí, todos los miembros del grupo califiquen a sus compañeros de la exposición realizada.
- Promueve una lectura líneal y literal del texto para evocar las ideas del autor.
- La corrección es sobre aspectos de forma y de fondo.
- Textos que se escriben: llenado de rúbrica de auto/evaluación, apuntes personales, reporte de lectura.
- La iniciativa de una estudiante de compartir las presentaciones en Facebook no se retoma, queda en el aire.

## ANEXO 14.

Aspectos temáticos identificados en la primera ronda de análisis de la observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

### Primera Recopilación de Aspectos Temáticos (RAT)

#### Bloque I. Sesiones 1-4


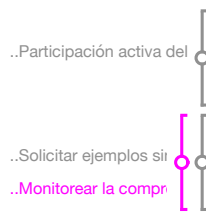
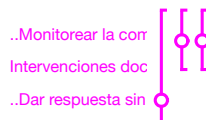
Núm.	Aspecto temático
1.	Dificultad para entender al autor
2.	Manifestación implícita de no comprender
3.	Corrección "Ya deberías"
4.	Nerviosismo en exposición
5.	Competencia de comunicación oral en exposición
6.	Dificultad para ejemplificar
7.	Participación espontánea de los alumnos
8.	Acciones de control escolar
9.	Condiciones de participación
10.	Preguntas de control de disciplina
11.	Preguntas para introducir un nuevo tema
12.	Actividad de aprendizaje del equipo con rasgos lúdicos
13.	Dar la palabra hablada
14.	Respuesta ante dudas: Debías saberlo
15.	Explicitar utilidad de aprendizajes adquiridos
16.	Corrección docente sobre participación de alumnos
17.	Participar sin leer
18.	Muletillas habituales en los estudiantes
19.	Ambiente de aula
20.	Recomendación imperativa de la docente
21.	Preguntas de evocación textual de contenido de la lectura
22.	Énfasis docente en puntos relevantes
23.	Participación del estudiante leyendo
24.	Iniciativa de usar redes sociales para compartir información
25.	Solicitud de taras de escritura
26.	Géneros textuales solicitados: reporte
27.	Indicación de pautas de escritura
28.	Manifestación abierta de no comprender la lectura
29.	Solicitud de participación de los alumnos



30.	Para agregar algo a la exposición del equipo
31.	Los estudiantes leen en voz alta
32.	Corrección de dicción
33.	Solicitud docente de releer para comprender
34.	Leer es comprender
35.	Distracción de estudiantes
36.	Corrección de lectura en voz alta
37.	Corrección docente de discurso oral
38.	Corrección de vocabulario
39.	Corrección docente de textos escritos en Power point
40.	Alusión al ámbito profesional
41.	Corrección de organización de la información
42.	Los estudiantes toman apuntes
43.	Intención de tomar apuntes y no hacerlo
44.	Apuntes sobre exposición de compañeros
45.	Participación activa del grupo
46.	Solicitar ejemplos sin darlos previamente
47.	Pertinencia de los ejemplos usados por la docente
48.	Ejemplos con noticias de actualidad
49.	Ejemplos sin vínculo directo a significatividad
50.	Ejemplos de otras profesiones
51.	Uso de géneros profesionales
52.	Rúbricas
53.	Géneros profesionales entregados por la docente
54.	Monitorear la comprensión de nuestro mensaje
55.	Dar respuesta sin comprobar aclaración de duda
56.	Corrección de escritos: Presentación power point
57.	Intervenciones docentes

## ANEXO 15.

### Proceso de codificación a través del software de análisis cualitativo MAXQDA. Observación participante. Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

	2	<b>Contextualización de la sesión:</b> Ésta no es la primera sesión del curso, pero sí es la primera en la que la investigadora participa. Los alumnos comienzan en esta sesión la ronda de exposiciones en equipo con las que se abre cada uno de los temas indicados en su programa. Cada semana, un equipo de cuatro integrantes presentará frente al resto del grupo el desarrollo de un tema que ya han planificado previamente.
	3	En esta sesión y apoyados por una presentación Power Point, los integrantes del equipo exponen el capítulo de un libro: Irving Copi. <i>Introducción a la lógica</i> . Posterior a la exposición realizan una actividad de aprendizaje en la que involucran al resto del grupo.
	4	<b>ATA: Intervención docente (ID)</b>
	5	La docente reparte a los alumnos dos rúbricas para valorar la exposición de cada grupo. El primer formato es una autoevaluación de su propia exposición; el segundo formato es para evaluar a sus compañeros. Refiriéndose a la importancia de resolver los formularios de autoevaluación y evaluación.
	6	Docente: “Debemos cerciorarnos que los demás comprendan lo que exponemos”.
	7	Haciendo un llamado de atención a los alumnos en un momento que la docente los percibió distraídos, la docente pregunta: “¿Están en la luna?”
	8	<b>ATA: Exposición de equipo (EE)</b>
	9	Los equipos comienzan a exponer. El primer equipo expone sobre la lectura del autor Irving Copi. <i>Introducción a la lógica</i> . Los compañeros les interrumpen para hacer preguntas y exponer sus dudas.
	10	Pregunta de la docente durante la exposición: “¿Quién me puede poner un ejemplo de razonamiento deductivo e inductivo para que yo compruebe que entendieron?” Los alumnos no dan respuesta.
	11	La docente explica el concepto y ofrece ejemplos. Concluye: “Recuerden que lo inductivo va de lo particular a lo general, lo deductivo va de lo general a lo particular”.
	12	Los alumnos continúan exponiendo. La docente interviene y pregunta al equipo: “A ver, ¿qué parte no entendieron?”
	13	Alumna: La diferencia entre razonamiento y proposiciones.

	14	Docente: Los razonamientos son válidos o inválidos; las proposiciones son falsas o verdaderas"
	15	Antes de continuar con su exposición la docente hace comentarios al equipo sobre su presentación en Power Point.
Fondo del documentc	16	Docente: "Deben cuidar el tipo de letra y fondo que utilizan. Uso de fondo negro y letra roja no se ve".
..Corrección de fondo,	17	El equipo corrige en ese momento lo que la docente indica.
..Apuntes sobre expo:	18	El resto del grupo toma apuntes y copia lo que está escrito en las diapositivas.
..Los estudiantes tom	19	Una integrante del equipo que expone señala que puede enviarles la presentación por Facebook.
..Iniciativa de usar redes	20	El equipo sigue exponiendo. Habla una alumna, la docente interviene y señala: "No se dice «haiga», se dice «haya»".
..Corrección de uso d	21	El equipo continua exponiendo, la docente interrumpe y señala acerca de un mapa conceptual que está en una diapositiva: "Está desorganizado. Se supone que ustedes va a enseñar a hacer mapas conceptuales, ¿no?"
..Corrección docent	22	El equipo continua exponiendo. La docente pide a una integrante que lea en voz alta la parte del capítulo sobre aquello que están explicando. La alumna lee y titubea en su lectura. La docente le pide que lea otra vez. Ella dice: "Es que no entendí". La docente le pide que lo lea una vez más para que lo entienda. Le indica también que en el texto no dice "repercutiran" (sic), sino "repercutirán". Señala: "Cuidado, hay que tener cuidado con la dicción pues hay letras que no pronuncian o pronuncian mal".
..Alusión al ámbito	23	Al final de la exposición la docente pregunta al resto del grupo sobre algo que puedan agregar a la participación de sus compañeros. Tres alumnos levantan la mano.
Corrección docent	24	La docente pregunta al grupo: "¿Entonces lo leyeron y no lo entendieron?". "¡Sí!", responde el grupo. Una alumna levanta la mano y dice: "Yo leí y lo que no entendí pensé que lo iba a aclarar con la exposición".
..Corrección de	25	La docente les recuerda sobre la entrega de su reporte. "Un reporte es una síntesis con sus palabras".
..Solicitud docer	26	También indica que la siguiente clase, el grupo expondrá nuevamente clarificando las dudas que han surgido y realizando su actividad de aprendizaje.
..Corrección de	27	[Ambiente del aula. Comentario investigadora] El equipo se nota visiblemente afectado por las correcciones de la docente y por no haber clarificado las respuestas a sus compañeros. Acuerdan exponer nuevamente y dar respuesta a lo pendiente.
..Los estudiante		
..Corrección de		
..Para agregar algo a la €		
..Manifestación explícita		
..Indicación de pau		
..Géneros textuales		
Solicitud de tareas de es		
Distracción de estudiant		

**ANEXO 16.**

Transcripción de la entrevista semi-estructurada a docente.

Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)

Antigüedad: 6 años. Femenino. Profesora de asignatura. País de origen: España.

**1. ¿Cómo perciben a sus alumnos en cuanto a competencias de comunicación escrita?**

Pienso que hay una diversidad de competencias entre los chicos que llegan a la universidad. Chicos muy competentes ante cierto tipo de textos o actividades, pero no les nuevas de ahí porque entonces mmm... no sé yo. Otros muy buenos... Hay otros que, en cambio, tienen dificultades que no necesariamente tienen que ver con una competencia de escritura sino con una actitud frente a la tarea. En fin. De todo un poco y todo depende en qué actividad les pongas.

**2. ¿A qué atribuyen dichas competencias? Tanto en alumnos con dificultades como aquellos en que estas dificultades no están presentes.**

Pienso que son varios factores: las experiencias que han tenido de escritura y a las que han estado expuestos dentro y fuera de la escuela, la metodología usada alrededor de la escritura. Eso es importante, ¿que han hecho y qué se les pide hacer con los textos?

**3. ¿Qué escriben en su clase?**

Escriben diversos textos con distintos propósitos. Escriben para registrar datos y conceptos extraídos de una lectura, escriben preguntas para formular a sus compañeros, escribe las respectivas contestaciones, escriben instrucciones pensando en que van a publicar en una revista, registran los datos de su observación en el centro escolar. En fin. Hay un trabajo intenso en clase de conectar la escritura con la comunicación oral y con la interacción entre los chicos.

Se organizan distintos contextos de aprendizaje y los chicos cuentan con una pareja pedagógica con la que comparten y trabajan a lo largo de todo el curso; esto es, tener

espacios de habla y, de escucha. De exponer lo que uno piensa, pero también convivir naturalmente con lo que piensan los demás, reconociendo la existencia.

#### **4. ¿Cuál es el objetivo de la escritura de estos trabajos?**

Cada texto tiene su propósito y se enmarca en una propuesta de conectar los contenidos y las actividades del aula con las competencias profesionales por desarrollar. Los textos que escriben les ponen en situación de actuar como profesionales en ejercicio y poner en juego diversas herramientas, tanto de lo que van aprendiendo en el curso como sus propias herramientas personales. Algunos chicos conectan fácil con la propuesta a otros les cuesta más trabajo. Es así. Lo más importante es que el alumno pueda posicionarse frente a una situación, problematizarla, buscar conexiones, diversidad en las perspectivas. Y no es sencillo, al principio se nota que les cuesta trabajo a los chicos seguir la dinámica de la clase, pero luego enganchan y lo hacen bien.

#### **5. ¿Realiza algún tipo de acompañamiento en los escritos que producen sus alumnos?**

Sí, por supuesto. Aunque busco que el aprendizaje los chicos adquiera autonomía y se regulen a sí mismos, necesitan de un acompañamiento. De hecho este acompañamiento no se hace exclusivamente en la escritura, sino en todas las fases de la enseñanza.

También es importante que en el grupo todos nos acompañemos, es decir, si los textos son producidos en un marco colectivo deben ser puestos en común ahí también y toda la comunidad participa del mejoramiento del texto.

Pienso que hay ejes o claves que uno como docente debe considerar: ¿Cuáles son las preguntas que me guían en la selección de estrategias didácticas? ¿Cuál es el contenido que quiero enseñar? ¿Cuál es la actividad de los alumnos que quiero promover? ¿Cuáles son las estrategias que yo pongo en juego para lograr que los alumnos realicen determinadas actividades?

#### **6. ¿Cómo seleccionan los textos de su clase?**

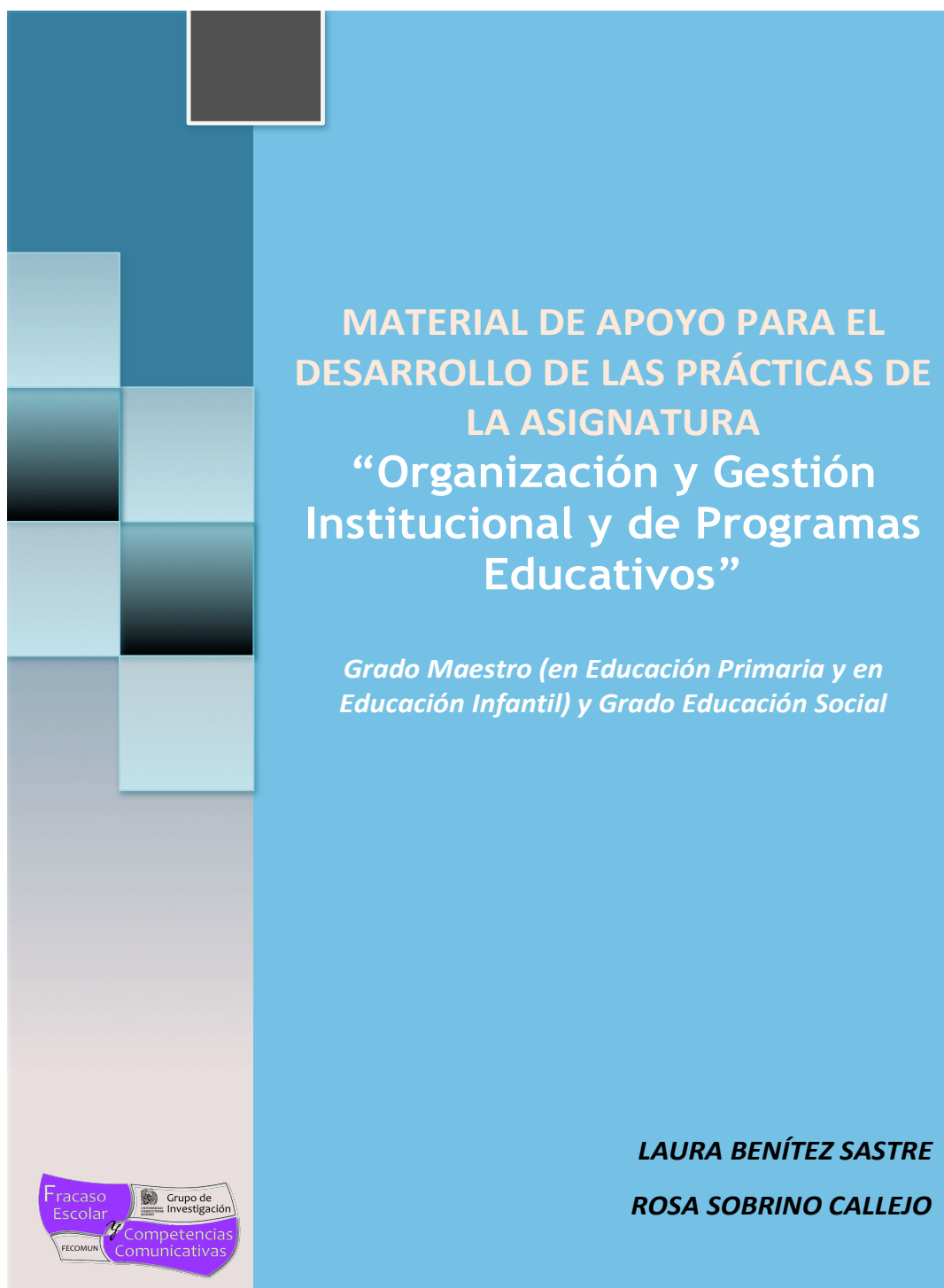
¿Los que leen? Por sus temas, por sus conceptos, sus problemas.... Porque incluyen algún tipo de información útil o necesario para sentar bases teóricas, o problemáticas.

Los que se escriben, porque ponen al chico en diversas situaciones y necesidades comunicativas en las que tiene que ajustarse y participar. [...]

**ANEXO 17.**

Guía Didáctica Docente analizada.

Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)



4.1.4. Práctica Pareja Pedagógica N° 2 (Bloque de contenido II).....	19
4.1.5. Práctica Grupal N° 3 (Bloque de contenido III).....	21
4.1.6. Práctica Pareja Pedagógica N° 3 (Bloque de contenido III).....	26
<b>4.2. Grado de Maestro en Educación Primaria.....</b>	<b>30</b>
4.2.1. Práctica Grupal N° 1 (Bloque de contenido I).....	31
4.2.2. Práctica Pareja Pedagógica N° 1 (Bloque de contenido I).....	36
4.2.3. Práctica Grupal N° 2 (Bloque de contenido II).....	42
4.2.4. Práctica Pareja Pedagógica N° 2 (Bloque de contenido II).....	47
4.2.5. Práctica Grupal N° 3 (Bloque de contenido III).....	49
4.2.6. Práctica Pareja Pedagógica N° 3 (Bloque de contenido III).....	53
<b>4.3. Grado de Educación Social:.....</b>	<b>56</b>
4.3.1. Práctica Grupal N° 1 (Bloque de contenido I).....	57
4.3.2. Práctica Pareja Pedagógica N° 1 (Bloque de contenido I).....	61
4.3.3. Práctica Grupal N° 2 (Bloque de contenido II).....	64
4.3.4. Práctica Pareja Pedagógica N° 2 (Bloque de contenido II).....	69
4.3.5. Práctica Grupal N° 3 (Bloque de contenido III).....	72
4.3.6. Práctica Pareja Pedagógica N° 3 (Bloque de contenido III).....	75
 <b>5. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.....</b>	 <b>77</b>
 <b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	 <b>79</b>
 <b>ANEXOS: .....</b>	 <b>82</b>
 <b>ANEXO 1: FICHAS DOCENTES DE LA ASIGNATURA.....</b>	 <b>82</b>
A. Grado de Maestro en Educación Infantil.....	82
B. Grado de Maestro en Educación Primaria.....	85
C. Grado de Educación Social.....	88
 <b>ANEXO 2: TESTIMONIOS DEL ALUMNADO QUE HA CURSADO LA ASIGNATURA.....</b>	 <b>91</b>
A. Alumnado del Grado de Educación Social.....	91

*Material de apoyo al desarrollo de las prácticas de la asignatura  
"Organización y Gestión Institucional y de Programas Educativos"*

*Grados de Maestro (en Educación Infantil y  
en Educación Primaria) y Grado de Educación Social*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este material sirve de apoyo al desarrollo de las prácticas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, y al Grado de Educación Social. Para ello, plantea propuestas orientadas a la resolución de problemas, debiendo imaginar situaciones y posibilidades, investigar, planificar, actuar y volver a reajustar la acción iniciada. Estas situaciones de aprendizaje, diseñadas para desarrollar en el alumnado de los Grados un pensamiento de tipo divergente, por tanto, reflexivo, relacional y creativo, está en consonancia con la renovación metodológica que señala el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>. Siguiendo a Lara & Rivas (2009) "este nuevo Espacio transforma nuestro sistema educativo basado en la enseñanza, a otro basado en el aprendizaje" (p.68). Se entiende, entonces, que la perspectiva competencial en la universidad requiere el empleo de metodologías de enseñanza capaces de vincular el mundo académico con el profesional con el fin de generar escenarios de aprendizaje en los que estudiantes y docentes sean llamados a participar por igual (Ruiz-Mora & Olmedo-Salar, 2011). Es decir, enseñar para desarrollar competencias implica, en este contexto, *enseñar en la acción para el desempeño de acciones profesionales futuras*. Por ello, es pertinente organizar prácticas de enseñanza que, entre otras posibilidades, propongan evaluar, planificar y actuar responsablemente, identificando en las situaciones-problemas los síntomas, las raíces, y las posibles soluciones entre varias opciones y atendiendo a los diferentes intereses que guían determinadas soluciones (Fien, 2003). En este sentido, las prácticas que se muestran en este material, sostienen la importancia de formar al futuro profesional de la educación en contenidos concernientes a la organización y la gestión institucional atendiendo a las perspectivas actuales sobre liderazgo y cambio educativo desde la dirección institucional.

Si bien el cambio educativo aún queda lejos de convertirse en una realidad en el contexto de la institución escolar, la investigación en torno al liderazgo está contribuyendo a dimensionar la manera en que se puede hacer efectivo. La revisión de estas investigaciones permite al estudiante de Grado tomar conciencia acerca de los

<sup>1</sup>De acuerdo con la Declaración conjunta de Ministros Europeos en Bolonia, de 19 de junio de 1999, y Declaraciones posteriores (Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, de 19 de mayo del 2001, y Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior en Berlín, de 19 de septiembre de 2003).



*Material de apoyo al desarrollo de las prácticas de la asignatura  
“Organización y Gestión Institucional y de Programas Educativos”*

*Grados de Maestro (en Educación Infantil y  
en Educación Primaria) y Grado de Educación Social*

nuevos entendimientos y, en consecuencia, elabore sobre ellos nuevas significaciones al respecto.

### **3. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA**

El presente material, en coincidencia con las modalidades de trabajo de corte situado y contextualizado que asume para el desarrollo del conjunto de competencias por parte del alumnado (participando en contextos de aprendizaje sociales y culturales que aporten experiencia intersubjetiva en relación con la Organización y la Gestión Institucional), considera pertinente organizar prácticas de evaluación que, desde una perspectiva hermenéutica, se centren en los procesos de aprendizaje del alumnado analizándolos de forma global y contextualizada. Para ello, se prevén prácticas de evaluación que planteen las siguientes características:

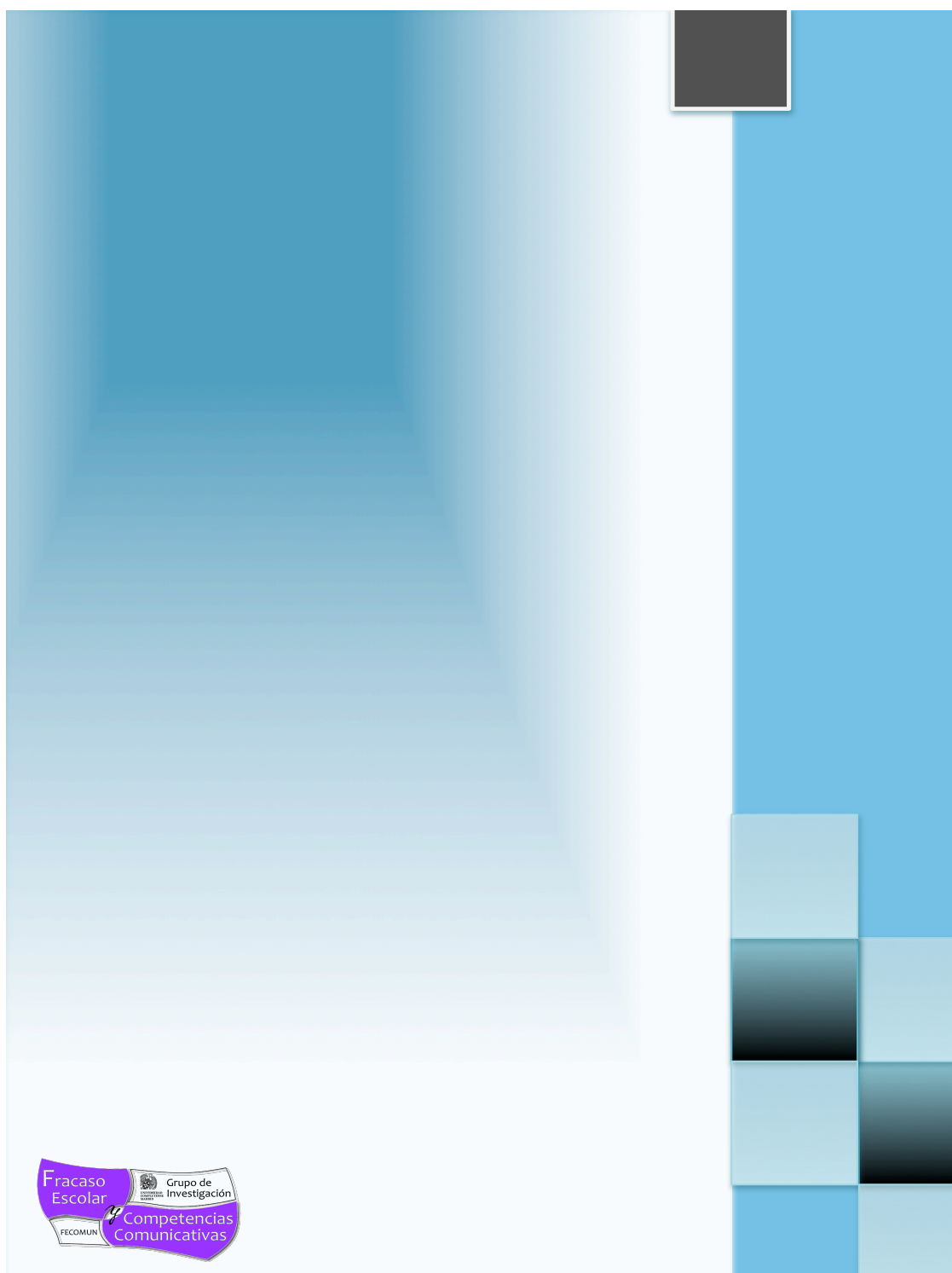
- Favorecer la comprensión de los conocimientos.
- Evitar preguntas y tareas que permitan respuestas reproductivas.
- Permitir y favorecer el uso de materiales (libros, apuntes, acceso a la información) en los sistemas de evaluación.
- Diseñar un sistema de evaluación continuada que comience por evaluar al inicio de las actividades de instrucción las representaciones previas de los estudiantes. Este sistema proporciona a los alumnos oportunidades para aprender y mejorar su rendimiento a partir de cada una de las evaluaciones que puntualmente el docente le proporcione.
- Valorar las ideas personales de los estudiantes, promoviendo su uso espontáneo y la posibilidad de que expliquen lo que saben “con palabras propias”.
- Utilizar tareas abiertas, que admitan más de una solución o vía de solución posible.

Se considera, entonces, que con el planteamiento sobre las prácticas de evaluación que se expone, no sólo se puede discriminar los avances del alumnado en sus aprendizajes sino también, favorecer un uso más competente del conocimiento, que es en verdad la meta perseguida, orientada hacia la comprensión en lugar de a la simple repetición.

Material de apoyo al desarrollo de las prácticas de la asignatura  
 “Organización y Gestión Institucional y de Programas Educativos”

Grados de Maestro (en Educación Infantil y  
 en Educación Primaria) y Grado de Educación Social

<b>ACTIVIDADES - Práctica Grupal N° 1</b>	
<b>Actividad 1:</b>	
Situación de inicio...	
<p>La programación anual de un centro escolar/colegio (en íntima relación con los principios y propuestas que se recogen en el Proyecto Educativo) es una producción propia, particular y específica de cada institución, elaborada por sus integrantes. En ella se explicitan y sintetizan propuestas de acción para alcanzar los objetivos que se persiguen. Es orientadora y brinda coherencia a la vida institucional.</p>	
1.1. Comentamos lo siguiente:	
<p>En el caso particular de nuestra práctica, tal como si estuviéramos en el claustro, abordaremos cómo enseñar en toda la etapa el área de las matemáticas y, para concretarlo, nos planteamos los siguientes interrogantes:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué enseñamos? ¿Cuál es nuestra misión institucional?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué concepciones guían nuestra práctica educativa?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué enseñamos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aprenden nuestros alumnos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son nuestros problemas pedagógicos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son nuestros recursos pedagógicos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se detectaron estudiantes que, en mayor medida, presentan necesidades educativas especiales, en relación con el resto de los alumnos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los lineamientos que acreditan el aprendizaje de los alumnos y de su promoción?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los saberes previos de nuestros alumnos, ya sean adquiridos</li> </ul>	



## ANEXO 18.

Registros específicos de los docentes: Foro.

Fase experimental-descriptiva *online*

Foro:

Los docentes preguntaron a sus alumnos las dificultades que enfrentan cuando realizan actividades de escritura. Uno de los participantes formula la pregunta en el blog de aula y comparte la liga con los comentarios de sus estudiantes.

21 marzo 2011

### Anecdotalario de un contratiempo

Estimados alumn@s de Técnicas I:

Como comentábamos en nuestra sesión del pasado sábado, el objetivo de esta asignatura es que ustedes adquieran las habilidades necesarias para consultar, recuperar y consignar información documental proveniente de distintas unidades de información. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades está íntimamente relacionado con su capacidad de ejercer plenamente los hábitos de la lectura y la escritura, lo cual en algunos de ustedes, de acuerdo con sus comentarios, se ha convertido en un contratiempo de tipo académico, incluso personal. Por esa razón considero muy importante saber en primera instancia **¿cuáles son sus sentimientos en torno a leer y escribir?**, para después **conocer las dificultades a las que se enfrentan comúnmente cuando tienen que leer y escribir textos académicos.**

Estoy consciente que las circunstancias y las historias de cada uno de ustedes sobre este punto son, tal vez, radicalmente distintas, pero lo importante de este ejercicio es identificar aquellas dificultades más recurrentes a fin de subsanarlas o resarcirlas en beneficio de su formación académica. Por esa razón les pido que compartan conmigo y demás compañeros sus experiencias en torno a este tema, ya que esto nos permitirá llegar a una serie de alternativas que sin duda coadyuvarán a afrontar de mejor manera el eterno conflicto de cómo leer y escribir en la Universidad. Saludos y sean bienvenidos sus comentarios.

Publicado [REDACTED] en [lunes, marzo 21, 2011](#)

### 17 comentarios:

[REDACTED] dijo...

Que pregunta tan más interesante... ¿qué sentimientos hay en la lectura y la escritura? Muy relacionado con las dificultades respecto a estas dos actividades, necesarias en la vida académica pero imprescindibles en la vida cotidiana considerando que la expresión escrita y la lectura tiene una intensificación con las tecnologías de información y comunicación; para empezar, con el correo electrónico. Grandes pleitos se han suscitado por no escribir o leer bien un correo electrónico mucho más cuando

la cantidad de información que ahora circula por la Web es basta.  
Será muy interesante leer esos comentarios...

[23 de marzo de 2011 07:14](#) 

██████████ dijo...

Una fe de erratas... en lugar de la palabra "basta" es "vasta"...

[23 de marzo de 2011 14:52](#) 

██████████ dijo...

Me requete encanta leer, soy fanático de la novela histórica y mi vista me la acabé leyendo cualquier cosa que caía en mis manos, desde el nunca bien ponderado libro vaquero hasta los 12 tomos de historia universal que había en el librero de casa (no fue por que quisiera, la verdad no había \$\$\$ para comprar algo nuevo y ya sería la quinta lectura de Harry Potter y como que ya no),  
El problema como mencioné en algún momento de la clase, es que los textos que ahora leemos, a veces son escritos con un lenguaje verdaderamente rebuscado, es como si el autor seleccionara las palabras precisas para que no se entienda a la primera; sumémosle a ese detalle el hecho de que varios de nosotros tenemos un empleo de tiempo completo, una casa que atender (yo le hago de comer a mi hija diario entre mi trabajo de la mañana y las clases en la prepa 6), ochocientos veintisiete compromisos distintos a lo largo del día, y a veces el espacio para realizar las lecturas se ve reducido a una difícil decisión: le dedico al menos un par de horas o duermo al menos 5 horas.  
Por supuesto cuando llegamos a esa instancia, probablemente nuestro cuerpo está tan cansado que las lecturas se nos antojan como una piedra roseta que tenemos que traducir con ayuda de algún interprete que por supuesto no está a la mano y el tiempo dedicado a esta actividad a veces resulta infructuoso y/o desgastante.  
En lo personal, he tratado de establecer mis espacios de trabajo en horarios fijos, buscando el lugar y el ambiente adecuado que propicie el estudio mas no el quedarme dormido, he intentado reducir tiempos subrayando desde la primera lectura e incluso haciendo notas al margen del texto de lo que voy entendiendo, de tal forma que en la segunda lectura ya puedo ir empezando con una síntesis retomando los comentarios que hice al margen.  
Me queda claro que cada quien va encontrando su método y lo que a unos funciona no les resultará útil a otros pero la idea queda ahí, busque cada quien lo que le funcione y si no pueden, también se puede buscar el apoyo en grupos de estudio, ubicando gente cerca de casa. Que dificultades tengo? me cuesta trabajo hacer ensayos, me cuesta trabajo comentar a un autor como Durkheim sin caer en el resumen y me cuesta mucho trabajo aceptar un 7 por que la maestra no está de acuerdo con mi opinión.  
Saludos a todos.

[23 de marzo de 2011 17:46](#) 

██████████ dijo...

Yo coincido totalmente con César, a mí también me encanta leer, lo hago desde pequeña, pero realmente las horas pasan volando entre tarea y tarea en mi caso del hogar, ir por los bebés a la escuela, hacer la comida, uff!! Además como menciona nuestro compañero a esto se le suma la dificultad de los textos, sé que estamos [...]

## ANEXO 19.

### Registros específicos de los docentes: Narrativas

#### Fase experimental-descriptiva *online*

#### Narrativa docente 1 *¿Qué se lee y se escribe en mi asignatura?*

##### ***Mis experiencias relativas a la lectura y escritura académica como docente***

[...] he tratado de reflexionar sobre mis experiencias como docente relativas a la alfabetización académica y, quisiera compartir algunas situaciones que he podido observar y que considero especialmente relevantes:

- La falta de formación de base del estudiantado, esto es, cuando las y los estudiantes llegan a niveles superiores de su carrera sin haber alcanzado los logros mínimos en su formación básica o fundamental. Por ejemplo, un/a estudiante que cursa la asignatura de Antropología Cultural ha de tener los conocimientos básicos de la Antropología General, o así también, un/a estudiante que va a realizar su monografía de disertación previa la obtención de su licenciatura, debería contar con una base de saberes que le permitan desarrollar adecuadamente trabajos académicos que requieran una investigación previa.
- En consecuencia con lo anterior, he podido observar que las/os estudiantes no logran procesar ni decodificar eficientemente los textos académicos, aunque quizá el mayor problema es que muchas veces, no reconocen esta situación, con la dificultad implícita que de esta situación se deriva. Por ejemplo, a la hora de identificar las tesis de un documento académico, me he encontrado reiteradamente con la situación de que se confunde tesis con idea principal, u opinión con argumento. Empero, tanto docentes como estudiantes, dada la falta de requisitos básicos en el área de lectura y escritura académica, asumen estas situaciones como regulares y, por tanto, las naturalizan.
- Ahora bien, desde mi experiencia –que de ninguna manera pretendo ni puedo generalizar- existe una especie de práctica repetitiva en los procesos de formación académica: “dar por supuestos los saberes previos” o, reconocerlos, pero no enfrentarlos desde una actitud proactiva. Trato de explicarme mejor.
  - Ya que el estudiantado se encuentra en la fase de formación universitaria, se asume que necesariamente ha de contar con las herramientas fundamentales para su desempeño universitario (habilidades de lectura, de escritura, de elaboración de trabajos académicos, etc.). En este contexto, podrían ubicarse el sinnúmero de asignaturas que parten de “lo que debería saberse” y poco o nada procuran desarrollar aquellas destrezas o habilidades que, por creerse

fundamentales, no se consideran siquiera como una posibilidad a ser trabajadas en el aula. Por ejemplo, en mi práctica docente he escuchado muchas veces las quejas de los/as profesores respecto a que las/os estudiantes tienen dificultades para procesar los textos académicos; así mismo, estas quejas generalmente aluden a que las asignaturas relativas al lenguaje y a la investigación deberían enfrentar estas situaciones en sus respectivos programas curriculares.

- Por otra parte y, desde esta lógica, si bien muchos docentes reconocemos la falta de formación inicial que los estudiantes arrastran desde sus trayectorias educativas anteriores a la formación universitaria (bachillerato, secundaria, primaria, etc.), nuestras programaciones curriculares no necesariamente enfrentan esta situación con el fin de darle una solución –el viejo vicio de los diagnósticos carentes de una actuación propositiva o remedial posterior.
- Así, entonces, a lo largo de su formación universitaria, el estudiantado va arrastrando sus necesidades y limitaciones, las cuales –según he podido observar- se evidencian sobre todo en la elaboración de trabajos académicos tipo ensayos o monografías y, finalmente, en lo que en mi país se denomina “monografía de disertación previa la licenciatura” que sería el trabajo final –tipo tesina- que se debe elaborar como requisito para la culminación de la formación universitaria.

Finalmente, quisiera mencionar que este ejercicio me ha permitido reflexionar sobre mi propio accionar como docente y, por ello, identificarme como agente corresponsable de esta situación, pues asumo la docencia, como una práctica maravillosa que me seduce y también como un enorme desafío. Por ello, la gran expectativa que tengo frente a este curso, para encontrar alternativas que posibiliten mejorar la problemática que antes he señalado, pues como dicen en mi tierra “muchas cabezas piensan mejor que una”...

## Narrativa docente 2

### Experiencia narrativa

La experiencia que he generado al frente de un grupo impartiendo clases se remonta a casi cinco años. Cúmulos de experimentos, ensayos y conclusiones que a lo largo de este periodo me han brindado dos ejes de trabajo constante, y que justo responden a nuestro interés de intercambio. En primer lugar, el eje de lectura formativa y en un segundo eje la lectura de comprensión.

Sencillamente uso la lógica de significados comunes en nuestra semántica, el eje formativo lo desarrollo regularmente en chicos de primaria y secundaria a quienes imparto Geografía e Historia, y el eje comprensivo en chicos que ingresarán al nivel

superior a quienes enseñó Historia y Filosofía, aunque sobre este último debo mencionar que el objetivo resulta siempre más complicado que el resto.

La lectura formativa tiene como objetivos aprender a leer en voz alta y frente a un grupo, desarrollar estrategias para obtener información relevante (que dependen de una guía o cuestionario) y desarrollar la habilidad para presentar trabajos “escolares”, los cuales tienen requerimientos temáticos, institucionales y personales.

De esta forma, primero hacemos rondas de lectura en voz alta, espacio inclusivo en el que todos pueden leer. Al principio se permite que el alumno lea como crea conveniente, al paso del curso poco a poco le voy haciendo señalamientos, personalmente, para que mejore su lectura en voz alta. Después, como actividad cotidiana, les diseño guías de trabajo que van resolviendo con lecturas personales o en equipos de trabajo, dependiendo de la extensión del tema y la meta de la evaluación. Como último paso, y aprovechando mi libre acceso al taller de cómputo del colegio donde trabajo, les voy mostrando a los alumnos cómo escribir resúmenes escolares con los requerimientos necesarios: información del redactor para su entrega oportuna, material necesarios para trabajar, lecturas realizadas, notas del cuaderno y escritura del resumen (donde se explicita qué es un resumen, la estructura del mismo y se hacen más de dos borradores).

Sobre este experimento he observado dos constantes: los alumnos que realizan el trabajo de apoyo en casa (la llamada “tarea”) regularmente concluyen sus resúmenes en clase; es decir, parece que comprenden completamente los objetivos y desarrollan sus resúmenes sólo con la guía. Por otro lado, los chicos que no realizan el trabajo de apoyo externo pocas veces desarrollan disciplinas personales de trabajo, así que durante el trabajo en clase se distraen constantemente y la guía les resulta muy complicada, resultado con ello el retraso en el tiempo estimado para el trabajo y pocas veces concluyen en el aula.

El desarrollo de las actividades se va adaptando al contexto y al grupo. Extraordinariamente hay grupos donde todos logran los objetivos, mientras que en otros grupos hay mayorías que no lo hacen, destacándose sólo algunos por su trabajo particular con ellos.

Para exponerlos mejor tengo dos ejemplos sobresalientes: hay un chico que ha desarrollado habilidades para la informática de manera extraordinaria, muy por encima del resto de sus compañeros incluso grados arriba, de madre abogada, padre abogado, abuelos médicos y un tío que programa para una software internacional, se destaca como ningún otro en cinco años; sin embargo, tiene serios problemas para poner atención a las lecturas que hacemos, aunque, aún sin leer por completo los textos, comprende bien la información y termina las guías. Otro ejemplo son tres chicos con diferentes dinámicas de apoyo en casa que emparejan su trabajo en clase de forma exageradamente similar, logrando así las mismas notas de evaluación, y están dentro de un grupo donde todos tienen un alto desempeño.

¿Qué evalúo en este nivel? Prácticamente son tres aspectos equivalentes: trabajo en clase, examen teórico – escrito y resúmenes.



Por otro lado, sobre el eje de lectura comprensiva que practico en el nivel de chicos bachilleres, el desarrollo tiene dos objetivos: comprensión y síntesis de la información, y abstracción de conceptos claves.

Con estos chicos trabajo sólo un semestre en el año, la idea es que logren resolver diversos problemas en un examen de conocimientos generales. Específicamente, a mí me corresponde lograr que ellos contesten correctamente problemas sobre comprensión de textos filosóficos e históricos. Sin embargo, la evaluación no la realizo yo, sino un grupo especializado en ello, lo cual hace muy complicado el desarrollo de los cursos porque los alumnos están “acostumbrados” a que sea el profesor frente a grupo quien dé cuenta de ellos en sus boletas.

Con ellos comienzo, igual que con los chicos del eje anterior, con lecturas en voz alta. Ahí me doy cuenta del nivel que presentan. Posteriormente les entrego guías para llevar a cabo en equipos de trabajo, donde imperan las lecturas extensas y la generación de mapas conceptuales. Una vez revisado el trabajo, en las sesiones que siguen doy una clase en la que expongo cómo se hace un mapa conceptual, objetivos y estrategias didácticas para realizarlos (incluyendo un software).

A la postre, realizamos lecturas en grupo donde yo comienzo la lectura en una entonación más profunda, con comentarios que enriquecen la exposición y detallando ciertas especificaciones. Luego, ellos siguen la lectura y juntos, a través de una lluvia de ideas, armamos un mapa conceptual en el pizarrón y concluimos la clase.

Podría decirse que este eje se concentra en el desarrollo de habilidades para comprender lo que el texto argumenta, atendiendo fechas, personajes y tesis, argumentación lógica y su conexión con periodos históricos, ideologías y otros textos. Al final, hacemos un ejercicio de preguntas – respuestas de opción múltiple que simula ser como su examen de evaluación.

De esta forma, los ejes representan mi propuesta para desarrollar en los alumnos la habilidad de la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias para la escritura de textos, sobre todo académicos. Me concentro en guiarlos a un cúmulo de conocimientos y experiencias que los acerquen a las actividades académicas que serán parte de sus evaluaciones en su futuro avance por el mundo de las ciencias, las artes y las técnicas.

## ANEXO 20.

Registros específicos de los docentes: Secuencias didácticas

Fase experimental-descriptiva *online*

Secuencia didáctica.  
Pareja pedagógica 1  
Docentes de las carreras:  
a) Maestría en Enseñanza Superior  
b) Lic. Ciencias de la educación

Mayo 2011

Con el propósito de presentar la secuencia didáctica correspondiente doy a conocer algunos referentes del **contexto** en que la pondré en marcha:

Esta secuencia didáctica se ubica en el marco del curso **Teorías y Saberes que fundamentan la Educación Básica** de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana y se pondrá en marcha con **30 profesores en servicio de educación preescolar, primaria y secundaria en la sede de la ciudad de Xalapa, Veracruz**. Este curso se ubica en el primer semestre de la maestría y corresponde a la Línea de Instrumentación Teórico- práctica, el cual tiene como propósito:

“Que los estudiantes comprendan el saber acerca del trabajo docente con el que cuentan (conocimientos, habilidades y actitudes), el cual requiere ser problematizado para explicar su complejidad y vinculación con las principales teorías que fundamentan la educación básica y , de esta forma, estar en posibilidades de construir una ruta de aprendizaje para transformar su práctica profesional” (Programa de estudios Teorías y Saberes que fundamentan la Educación Básica: I, 2011)<sup>1</sup>

El curso comprende tres ejes que promueven la problematización de la educación básica y los saberes de los profesores como elementos constitutivos de la reflexión, la confrontación de argumentos, la discusión y las intervenciones a favor de la mejora en el aula:

Eje I. Los retos y saberes de la educación básica en la era de la complejidad, la diversidad y la incertidumbre

Eje II. Reinventar la profesión docente a partir de la reflexión de los saberes pedagógicos

Eje III. La narrativa y las trayectorias, dispositivos para la reflexión docente.

Este curso contempla **la lectura y escritura académica como un elemento que contribuye a los propósitos formativos de los profesores que asisten a esta maestría**, sobre todo en el tercer eje que contempla entre sus objetivos, que los estudiantes:

1. Reconozcan los sentidos particulares que se encuentran en la construcción de sus saberes docentes, a fin de reflexionar acerca de los modelos, estilos y rutinas que caracterizan la práctica en el aula.
2. Vivencien la escritura de las narrativas y las trayectorias como dispositivos para el diálogo reflexivo y el reconocimiento de saberes docentes.
3. Se incorporen a la alfabetización académica, como parte del desarrollo de las competencias profesionales que exige el cambio en la educación básica. (idem)

Durante el curso los estudiantes desarrollarán los siguientes textos:

- Carta a un amigo muy querido
- Texto en equipo acerca de los saberes prioritarios de la educación básica
- Primer avance del ensayo final
- Segundo avance del ensayo final
- Trayectoria docente
- Tercer avance del ensayo final
- Narrativa evaluativa
- 

Para la actividad de la secuencia didáctica de este seminario he recurrido a la actividad denominada **Carta a un amigo muy querido**, para lo cual retomo el esquema de planificación que la coordinadora nos envía para este propósito:

¿Quién escribe?	<p>Lo sitúo en dos planos:</p> <p>Uno, como coordinadora y conductora del curso que llevo a cabo una reflexión acerca de mi práctica para orientar la escritura con fines reflexivos que me permitan mejorar mis intervenciones.</p> <p>Dos, los estudiantes de la maestría (profesores en servicio) que a través de este ejercicio iniciarán un proceso acompañado de lectura y escritura como apoyo a los propósitos, enfoques y contenidos del curso Teorías y Saberes de la Educación Básica</p>
¿Para quién se escribe?	<p>Los estudiantes escribirán para sí mismos, lo que les permitirá a través de este texto enfrentarse con la situación que viven como maestros de manera cotidiana en sus centros de trabajo, así como el desarrollo de un texto que recupera los relatos para iniciar el curso.</p> <p>También escribirán para los compañeros del grupo al intercambiar la lectura de sus cartas.</p>
¿Para qué se escribe?	<p>La carta la considero en este inicio de curso como un texto didáctico que permita manifestar a los estudiantes sus percepciones, sentimientos, expectativas, inquietudes, preocupaciones, necesidades que tienen como profesores de la educación básica ante los intensos cambios que viven de manera cotidiana.</p> <p>Este acercamiento será el punto de partida para abordar el primer eje que marca el programa: Los retos y saberes de la educación básica en la era de la complejidad, la diversidad y la incertidumbre.</p>

¿Qué estructura debe tener el texto?	La estructura general de una carta: fecha, a quién va dirigida, secuencia con inicio, desarrollo y cierre. (despedida y firma de quien suscribe)
¿Cuál debe ser el discurso empleado?	Puesto que es un relato, será descriptivo. Como conductora trataré de identificar estilos, formas, dificultades y creencias acerca de lo que les implica empezar un curso con la lectura de sus propios textos, y no en el sentido convencional de abordar de manera inmediata los contenidos que marca el programa.
¿Dónde y cómo va a ser leído?	Los estudiantes como parte de las actividades previas a la primera sesión de trabajo (14 de mayo) deben llevar esta carta, la cual deberá ser leída ante el grupo en rondas de cuatro participantes, a fin de hacer altos para la reflexión y empezar a establecer relaciones de lo que dicen los estudiantes con los contenidos y lecturas del curso.
¿Cómo planificar la tarea de escritura?	<p>La consigna para la elaboración de la carta a un amigo muy querido ha sido la siguiente:</p> <p>Elabora una carta personal a alguien muy querido que le cuentes cuáles son actualmente tus insatisfacciones (algo no resuelto o logrado, pérdida de sentido, falta de horizonte de plenitud) respecto a los cambios sociales y de la educación básica. Cómo los vives en tu escuela y cómo lo has resuelto.</p> <p>Cabe aclarar que como conductora al igual que mis otros colegas aún no conocemos al grupo con el que vamos a trabajar. Así que dicha consigna fue enviada por correo electrónico en el conjunto de actividades previas que deben llevar a la primera sesión que será el próximo sábado 14 de mayo. Lo interesante es observar qué llevan, cómo asumieron la actividad y cómo la vamos a relacionar con el primer eje del programa. ,</p>

## Secuencia didáctica 2

### Docente de las carreras: Ingeniería biónica, Mecatrónica, Telemática

- Fecha y duración de la secuencia didáctica

Comenzó el día 7 de mayo y terminó el 14 del mismo mes, específicamente la generación de un proyecto sobre “Desarrollo Sustentable”. Mas es parte de un curso en el que se les imparte Filosofía, el cual comienza el 29 de enero y terminó el 14 de mayo. La duración fue de 2 horas por grupo, una hora a la semana.

- Asignatura en la que se llevó a cabo

Dentro de la materia de Filosofía se lleva un tema llamado “Desarrollo Sustentable”. Se da después de entender qué es la Moral y la Ética y algunas doctrinas filosóficas, así como también patriotismo y valores. Una vez concluidas estas “secciones”, se comienza el tema de DS porque en teoría los jóvenes entienden qué son los valores en una sociedad y la relevancia de conocerlos, ejercerlos y respetarlos, entre los que destacan la ecología y el cuidado del medio ambiente.

- **Cómo se organizó la participación e interacción (individual, pequeños grupos, grupo grande, con otros cursos y/o escuelas, etc.)**

Nos organizamos con la siguiente dinámica: se formaron grupos de 4 ó 5 personas máximo, en mesas apartadas por el salón, se colocó una mesa hasta el frente donde se harían las presentaciones y el profesor se colocó hasta atrás en una banca que le permitía ser un espectador más. Los equipos tenían la libertad de organizarse como quisieran y apoyarse en el material del aula con la misma libertad, lo que incluía el movimiento de mesas y sillas.

- **Consigna de trabajo de la tarea propuesta**

La primera operación fue conformar los equipos y disponer el espacio para un trabajo cómodo y fluido. Posteriormente se presentó un proyecto que debían leer en grupo, seguir el instructivo, escribir el proyecto que debían generar y preparar una exposición de 10 minutos. Así se trabajó durante una 90 minutos, luego, se debía presentar el grupo en las mesas reservadas para esta actividad (hasta el frente) y comenzar una presentación del proyecto, improvisando intereses personales de las carreras que elegirían y de ideas que fuesen surgiendo conforme la presentación. Las presentaciones tienen una duración de 5 a 10 minutos, según lo eligiera el grupo. De hecho, existía una posibilidad de casos extraordinarios en los que el grupo podría elegir a un expositor, pero esta adecuación se evaluaba dependiendo de algún problema psicológico o físico de algún integrante del equipo. La exposición consistía en presentación, desarrollo del proyecto, explicación del mismo y formas de financiamiento.

- **Qué actividades cognitivas se intentó que los alumnos pusieran en juego a lo largo de la secuencia**

El objetivo es que el alumno proyecte de forma escrita su comprensión sobre: los valores que se estudian en el módulo de ética, la importancia de conducirse como un sujeto moralmente adaptado en una sociedad con reglas civiles y códigos de comportamiento, el compromiso como mexicano a la sociedad del país y el resto del mundo, y por tanto las consecuencias sociales de sus acciones, así como el compromiso con el medio ambiente y la concientización de los procesos que provocan en llamado “cambio climático”. Una vez que esto fuera evidente, debían dirigir su atención a la creación de un proyecto que se relacionará con sus futuras carreras a elegir y el Desarrollo Sustentable. En él podían diseñar cualquier tipo de tecnología, digital o física, o sistema de funcional, como seminarios o publicaciones, éstas últimas en línea o físicas.

- **De qué modo contribuyó la secuencia didáctica en la reflexión de una identidad académica/profesional**

Hacia el final del trabajo, los proyectos permitieron al alumno visualizar su futuro y las implicaciones que tiene su accionar como profesionista, cualquiera que sea su dedicación, al tiempo que imaginaron su profesión y la responsabilidad, social y ambiental, que tiene hoy en día el estudio de cualquier carrera. El producto más grandioso es que desde la filosofía se logró que el alumno vinculara esta materia (compleja) con sus intereses personales, sobre todo con aquellos que apuntan a la profesión que desean estudiar, objetivando la intención de consolidar la decisión de elegir una u otra carrera.

Por otro lado, la filosofía les propone entender la importancia que tiene su accionar como sujetos dentro de una sociedad, es decir, actuar con responsabilidad, respeto de la moral que demanda la sociedad mexicana, y sobre todo el ejercicio de una profesión anteponiendo valores éticos que permitan vivir en paz. Esto es lo que el alumno logra visualizar en su proyecto.

**ANEXO 21.**

Transcripción de opiniones del alumnado sobre metodología del curso. Fase exploratoria. Segunda etapa (en España)

**OPI\_A01**

**OPI\_A01.** Sin duda alguna, considero que esta asignatura ha sido una en las que más he tenido que trabajar durante este cuatrimestre pero, la verdad, ha sido una de las que más me ha servido para aprender. Al principio pensaba que leer tanto artículo no serviría de nada, como ocurre en otras clases. Pero pienso que esos escritos se focalizaban en aspectos muy concretos y muy relevantes y que, si no los hubiéramos llegado a trabajar, a lo mejor no nos hubiéramos percatado de las diferencias que existen en las organizaciones a la hora de hablar y entender el liderazgo, las culturas de poder o la autogestión, entre otras cosas.

**OPI\_A01.** Continuando por la línea por la que veníamos trabajando, nos hemos seguido cuestionando acerca del porqué de las cosas: porque se hacen de un modo y no de otro, que intereses puede haber detrás, porque hay matices que no se tienen en consideración o son prácticamente invisibles para la gente...

**OPI\_A01.** Sinceramente pienso que todo lo que vimos y trabajamos en didáctica e innovación curricular nos ha servido para abrir más nuestra mente y poder adentrarnos (al menos en un primer paso) de un modo más eficaz a lo que es en sí una organización educativa. Con los materiales que hemos visto y trabajado en clase nos hemos ido acercando a esa realidad y, poco a poco, mientras desarrollamos las competencias necesarias, nos hemos ido dando cuenta (o al menos yo lo he interpretado de esa forma) de que todo lo que ocurre tiene un porque y que no nos podemos contentar con lo que se nos impone.

**OPI\_A01.** Si queremos formar a las generaciones del futuro, debemos abrir nuestras mentes Y cuestionarnos todo lo que ocurre a nuestro alrededor. No vale con acatar fielmente lo que nos viene dado. Tenemos que ser personas con sentido crítico Y elaborar una opinión personal acerca de lo que estamos tratando. Obviamente, no siempre vamos a estar de acuerdo con lo que trabajamos o nuestros pensamientos no van a ser iguales que los de los demás, pero debemos ver esa situación como una oportunidad, como algo que nos hace crecer como personas Y replantearnos lo que ocurre a nuestro alrededor. El día de mañana vamos a tener que explicar un sin fin de cosas a nuestro alumnado Y tenemos que tener recursos para responder a sus porqués, ya que un simple “porque es así” o “porque lo digo yo” no es suficiente a partir de cierta edad.

**OPI\_A01.** Creo que esta asignatura ha tenido una triple vertiente: presentar y desarrollar unos contenidos específicos acorde a lo que significa “organización y gestión de instituciones y

programas educativos”, desarrollar habilidades personales para poder trabajar de forma efectiva en equipo y en pareja, y desarrollar de forma individual, un espíritu crítico.

**OPI\_A01.** Personalmente, estoy muy contenta con todo ello porque, aunque los contenidos curriculares configuren el centro de la asignatura, no sirven de nada si no lo sabemos aplicar o si no somos capaces de entendernos y utilizarlos dentro de un contexto real. Además de esto, he de decir que valoro positivamente como se ha planteado la estructura de la visita al colegio porque, en primer lugar, el analizar los aspectos de la LOMCE y elaborar nosotras mismas las preguntas, ha hecho que lo que hemos trabajado adquiera un mayor sentido y que la finalidad que se persigue responda a una pregunta, que es saber y conocer cuál es el marco legal bajo el que vamos a tener que trabajar y el cual debemos conocer para poder enseñar con calidad educativa. Además, ha sido una actividad que ha permitido indagar de forma más personal en aspectos que en un primer momento pueden ser irrelevantes pero que en el fondo tienen importancia.

### OPI\_A02-03

**OPI\_A02y03.** Experiencia al trabajar juntas: relacionándola con nuestra experiencia anterior consideramos que el cambio de pareja pedagógica ha sido muy positivo para nosotras, pues hemos conseguido que ambas integrantes del grupo hiciéramos una aportación equivalente con respecto al trabajo de la asignatura. Además esta coordinación y cooperación nos ha ayudado a realizar mejor nuestra tarea Y aprender más sobre cómo trabajar en equipo, y al mismo tiempo introducirnos en mayor medida en los conocimientos de la asignatura.

Es cierto que hacer dos integrantes no compartimos todo el tiempo las mismas opiniones pero esto nos ha beneficiado considerablemente pues en nuestro futuro trabajo nos enfrentaremos con una diversidad de opiniones muy amplia y debemos aprender tanto a respetar las opiniones de los demás – y considerarlas como a defender nuestras ideas y puntos de vista.

**OPI\_A02:** A través de esta asignatura, como bien dice su nombre “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”, he adquirido muchos conocimientos acerca de la organización Y la gestión de los centros. A través de las diferentes culturas de poder, se pueden observar los distintos tipos de organización, pero sin duda el tipo de organización que más se me ha quedado O más me ha gustado ha sido el liderazgo compartido ya que, creo que es una organización donde todos los miembros de una comunidad tienen derecho a participar en la misma.

**OPI\_A02:** Además tratamos la gestión pedagógica, donde el trabajo participativo es algo esencial e importante.

**OPI\_A02:** También trabajamos lo que es una transposición didáctica que todo profesor ha de realizar de manera que el objeto de conocimiento se convierta en objeto de enseñanza.

**OPI\_A02:** Los temas y las actividades que hemos tratado en la asignatura me han gustado mucho sobretodo la asistencia a los centros, aunque esta vez no hemos asistido a una clase,

hemos podido compartir algunas horas viendo al alumnado de dos centros. Creo que estas experiencias, nos ayuda a aprender y a acercarnos lo máximo posible a nuestra futura profesión, así la creación de proyectos y UDI que es algo esencial para nuestro trabajo.

**OPI\_A02:** Con esta asignatura, al igual que en el anterior cuatrimestre, he trabajado con gusto y gracias al dinamismo y la autonomía que se nos brinda he aprendido muchísimo ya que cuando estás motivada Y tienes una predisposición para aprender es mucho más fácil trabajar y llevar todo al día.

**OPI\_A02:** Todos los profesores nos dicen que en un futuro, nosotros como maestros tenemos que apostar por una aprendizaje cooperativo y dinámico y creo que esta es una de las asignaturas donde vemos que trabajar de esta manera es posible y da buenos resultados.

**OPI\_A03:** En mi opinión, tanto en “Didáctica e innovación curricular” como en “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”, he aprendido que no siempre una asignatura se tiene que impartir con 80 folios de apuntes y un examen final en el que debes vomitar lo memorizado, Sino que hay formas de aprender mucho más eficaces, que es, en definitiva, lo que nos deben enseñar, pues nuestro futuro está en la docencia Y nuestros alumnos dependerán de nuestras ganas de planear y organizar una actividad.

En esta asignatura he aprendido –Y ya no sólo desde el pupitre, Sino contemplando la vida real gracias a las visitas a los centros- los diferentes tipos de organización que hay Y cual se asemeja más a una educación de calidad –como vimos en el artículo sobre los distintos tipos de culturas-, además de apreciar las ventajas de un liderazgo compartido.

También es importante mencionar que ninguna otra asignatura habíamos profundizado tanto en el tema de la LOMCE y sus diferencias en cuanto a la LOE, por lo que es una característica fundamental Y una ventaja de poder trabajar este tipo de temas que son, en definitiva, lo que nos encontraremos al llegar a las aulas.

Para profundizar en estos cambios y aportar una perspectiva real de lo que está pasando, hemos podido realizar varias entrevistas a distintos tipos de profesorado, observando de esta forma la gran diversidad de opiniones que existen en nuestro sistema educativo.

Como conclusión, me gustaría decir que gracias a la dedicación de la profesora en nuestro aprendizaje, hemos sido capaces de adoptar una responsabilidad Y de adquirir unos conocimientos de la vida real que no se nos habían planteado en ningún otro sitio. Gracias a esto, hemos conseguido aprender como hacer un proyecto educativo –que, al parecer, es el futuro, esperemos, que se nos destina- y las diferencias que hay entre éste y una unidad didáctica –mucho más sistemática-, y por supuesto la importancia de hacer una adecuada transposición didáctica, donde debemos hacer que el objeto de conocimiento –lo que queremos enseñar- pase a hacer objeto de enseñanza –lo que deben aprender-, un elemento fundamental y nuestra tarea como educadores.

En definitiva, gracias por la motivación que se nos ha brindado, tanto a mí como al resto de mis compañeros, y el gusto por el aprendizaje, por la enseñanza y sobre todo por cambiar y mejorar.



**OPI\_A04-05**

**OPI\_A04-05.** Experiencia conjunta de la pareja pedagógica: ya se acerca el final del cuatrimestre Y con él el llega el cierre de otra etapa, de la asignatura “Organización y gestión de instituciones educativas y programas educativos”.

**OPI\_A04-05.** Podemos hablar de todas las experiencias que hemos vivido a lo largo del desarrollo de esta materia, junto con las vivencias del cuatrimestre pasado (con la asignatura “Didáctica e innovación curricular”), ya que ambas asignaturas van de la mano.

**OPI\_A04-05.** Es por ello que trabajar en pareja pedagógica no es una experiencia que nos “pilla de nuevas”, ya que el cuatrimestre anterior usamos la misma metodología.

**OPI\_A04-05.** Pero lo que sí es sido nuevo para nosotras es derecho de trabajar juntas, puesto que el cuatrimestre anterior lo hacíamos con otras personas. X tenía de pareja pedagógica a Z, y A trabajaba con L. Pero L ya no cursaba esta asignatura y puesto que nosotras congeniábamos muy bien, decidimos ponernos juntas.

**OPI\_A04-05.** Como cada asignatura que empezamos nueva, al principio nos cuesta “cogerle el hilo” pero una vez lo conseguimos y nos pusimos al día, logramos aprender conceptos nuevos, actividades, leyes, diferencias entre una unidad didáctica Y un proyecto educativo. Siendo esta última una de las grandes cuestiones a los que la mayoría nos cogía por sorpresa.

**OPI\_A04-05.** Pero hay estaba nuestra profesora, nuestra guía, la cual nos facilita todo tipo de información y apoyo.

**OPI\_A04-05.** Son asignaturas como esta las que nos ayudan hacer autónomos en nuestro trabajo, en las que aprendes que con esfuerzo constante todo se puede lograr. Y esta es la razón por la que pensamos que la forma de trabajar que sea seguido ha sido muy positiva y enriquecedora para las dos.

**OPI\_A04-05.** Aunque también es verdad que no siempre has sido color de rosa porque al existir más confianza entre las dos integrantes de la pareja, no nos resultaba difícil (sobretudo al inicio) discrepar en las ideas y contribuciones de la otra, lo que en ciertas ocasiones ha creado alguna tensión, pero nada que no se pudiera solucionar con el diálogo y la empatía.

**OPI\_A04-05.** Así que poco a poco nos fuimos entendiendo mejor, conociendo las fortalezas y debilidades de cada una, y sintiéndonos más cómodas trabajando juntas.

**OPI\_A04-05.** Este hecho a la ahora de leer el material facilitado por la profesora nos ha repercutido de manera positiva, sobre todo para la extracción de ideas y de conclusiones, como la relación entre los distintos materiales.

## ANEXO 22.

Aspectos temáticos identificados en el registro del alumnado a través del software de análisis cualitativo MAXDA. Fase exploratoria.

Segunda etapa (en España)

MAXQDA12 Proyecto Edición Vista Documento Códigos Variables Análisis Métodos mixtos He						
Visualizador de la matriz de códigos						
Sistema de códigos	OPI_A08-09	OPI_A06-07	OPI_A04-05	OPI_A02-03	OPI_A01	SUMA
Valores textuales que se escriben, describen						
Valoración de haber cumplido todo los objetivos del programa						1
Buscar la teoría mediante la práctica						1
Actividades: entrevista a profesores						2
Aprendizaje del curso: cuestionar el porqué de las cosas						1
Aprendizaje en la lectura: voc/contenido aplicado a la realidad						3
Aprendizaje: Adquisición de contenidos						3
Aprendizaje: Autonomía						2
Aprendizaje: comprensión del objeto de estudio						3
Aprendizaje: comunicación con la pareja y grupo						6
Aprendizaje: curiosidad						1
Aprendizaje: desarrollo de pensamiento crítico						2
Aprendizaje: habilidades personales para trabajo en equipo						6
Aprendizaje: Reconocimiento de la diversidad						5
Aprendizaje: Resolución de conflicto, discrepancia						2
Aprendizaje: trabajo cooperativo						1
Aprendizaje: uso de contenidos para entender el contexto real						2
Conceptos del curso significativos para el alumnado						6
Conceptualización del error						1
Conciencia de competencias presentes						2
Conciencia de contenido y actividad consecuente						2
Crítica de metodología: apuntes y examen						1
Empatía con pareja pedagógica: rasgos comunes						4
Experimentar metodología recomendada						1
Flexibilidad para cambiar equipo por mayor coordinación						1
Lectura: extraer ideas, relacionar materiales						1
Experiencias previas de escritura						1
Metodología diferente a las demás						4
Metodología: diversidad de contextos de aprendizaje						1
Motivación: buena nota el curso anterior						1
Motivación: por cambiar y mejorar						1
Se nos debe enseñar lo que vamos a practicar: contenidos						2
Valoración de sinsentido al inicio que cambia en el desarrollo						5
Valoración negativa del propósito de las lecturas						1
Valoración positiva de asignatura actual y antecedente						3
Valoración positiva de dedicación del docente						5
Valoración positiva de los materiales: acercarse a la realidad						2
Valoración positiva de los textos leídos						1
Valoración positiva de visita al centro escolar						4
Valoración positiva del esfuerzo y el aprendizaje logrado						1
Valoración positiva del trabajo en pareja pedagógica						6
Vínculo con lo profesional: reconocer finalidad de profesión						4
Vínculo con lo profesional: reconocer marco legal de profes						3
Vínculo profesional: Emociones, valores personales						2
<b>SUMA</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>111</b>

## ANEXO 23.

Concentrado de categorías y subcategorías emergentes.

Fase exploratoria. Primera etapa (en México)

Instrumento e informante	Categorías y subcategorías emergentes
<p>Representación gráfica del texto: cómic</p> <p>(Alumno)</p> <p>45 aspectos temáticos</p>	<p><b>Ideas ante la tarea de escritura:</b> Comprensión de la tarea de escritura; Conocimiento de intervenciones de la docente; Planificación general; Propósito personal ante la tarea; Conceptualización técnica del escritura; Ideas de estimación.</p> <p><b>Estados y respuestas emocionales ante la tarea de escritura:</b> Respuestas emocionales ante la tarea de escritura; Estados y respuestas fisiológico- corporales; Respuesta mental ante la tarea escritura; Decisiones ante la tarea de escritura.</p> <p><b>Acciones ante la tarea de escritura:</b> Acciones de planificación; Acciones estratégicas; Acciones centrales; Utilización de herramientas; Acciones relacionadas.</p> <p><b>Contextos de la tarea escritura:</b> Contextos escolares; Contextos de realización.</p>
<p>Cuestionario</p> <p>(Alumno)</p> <p>56 aspectos temáticos</p>	<p><b>Características generales de diversidad en el grupo:</b> Momento personal del currículum; Experiencias del contexto social asociada con su edad de género; Disposición temporal a los estudios y contacto con ambientes laborales; Acceso a recursos digitales y conectividad.</p> <p><b>Acceso a cultura escrita en contextos no escolares:</b> Contexto alfabetizador de origen; Prácticas de escritura en contextos no escolares; Prácticas de escritura en contextos digitales; Prácticas de lectura en contextos no escolares.</p> <p><b>Trayectoria preuniversitaria de escritura:</b> Continuidad formativa en programas de comunicación escrita; Prácticas de escritura realizadas en nivel preuniversitario; Prácticas de lectura realizadas en nivel preuniversitario.</p> <p><b>Conceptualización de escritura y valoración de experiencia:</b> Conceptualización de escritura; Conceptualización de lectura; Valoración de experiencia de escritura; Autoconcepto.</p> <p><b>Dificultades de escritura expresadas:</b> Selección organización y comunicación de la información; Aspectos relacionados con la lectura; Conocimiento de la tarea de escritura; Estrategia personal de escritura; Aspectos pragmáticos; Voz e implicación del autor; Aspectos lingüísticos.</p> <p><b>Universidad y prácticas de escritura:</b> Conceptualización de universidad, aprendizaje y finalidad de escritura; Horas semanales dedicadas a la lectura y la escritura; Acompañamiento docente; Prácticas de escritura realizadas en la universidad; Prácticas de lectura realizadas en la universidad; Evaluación de los textos escritos; Acciones ante el plagio.</p> <p><b>Vínculo con aspectos profesionales:</b> Perspectivas de actividades profesionales; Géneros profesionales.</p>

Fuente. Elaboración propia.

## ANEXO 24.

### Transcripción de lectores para cristalización

#### Lector interno México

**Contextualización:** Docente de Universidad Pública en la Licenciatura en Pedagogía. Imparte las asignaturas de Introducción a la investigación pedagógica I y II, y Pedagogía experimental.

**Durante la lectura de la Fase exploratoria. Primera etapa (en México):**

[...] Leo lo que expresan los alumnos y recuerdo cuando fui estudiante. ¿Cuántas veces recibí ayuda para entender la lectura? ¡Nunca! [...]

[...] ¿Por qué si somos pedagogos no modificamos nuestras metodologías y usamos siempre la misma forma de enseñar? [...]

[...] ¿Cómo pedimos a nuestros alumnos que realicen un texto sin la ayuda para ello? ¿Cómo les pedimos que emiten una opinión personal de un texto del que no identifican ideas centrales? ¿Cómo determinar cuáles son esas ideas centrales? ¡Esto da miedo! [...]

[...] Como docente siempre me pregunto qué realmente están aprendiendo los estudiantes y qué realmente les va servir [...]

[...] Tal pareciera que nuestros programas están diseñados para anular la autoestima de nuestro estudiante [...]

[...] Leo esto y me doy cuenta que muchas veces pienso que con el hecho de dar a conocer una información a los alumnos, ya van a ser capaces de ejecutarla, de ponerla en práctica [...]

[...] Trabajo con docentes y siempre escucho que la culpa de todo la tiene el alumno: “son muy flojos”, “vienen de padres divorciados”, “sus padres nunca se sientan con ellos a hacer la tarea”. ¿Y qué ocurre en la escuela? ¿Qué experiencias se llevan? [...]

[...] ¿Qué hay detrás de mi cuando pienso que mis alumnos no son capaces de redactar correctamente ni un objetivo de investigación? [...]

**Universidad Complutense de Madrid**

Escribir para aprender *versus* aprender sin escribir.  
Prácticas de escritura académica en la formación inicial  
de profesionales de la educación

Araceli Martínez Arroyo  
2015